

جامعـــــــة اليرموك

كليــــــــة التـربية

قسم علم النفس الإرشادي والتربوي

رسالة ماجستير بعنوان

مستوى معرفة المشرفين التربويين بمبادئ بناء الاختبارات التحصيلية في محافظة تعز

Educational Supervisor's Knowledge Level Of Achievement Tests Construction Principles In Taiz Governorate.

إعداد

محمد حاتم سعيد سيف

إشراف

الدكتور/ أحمد يوسف قواسمه

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير

حقل التخصص- القياس والتقويم

الفصل الدراسي الثاني

2008م

مستوى معرفة المشرفين التربويين بمبادئ بناء الاختبارات التحصيلية في محافظة تعز

إعداد

محمد حاتم سعيد سيف

بكالوريوس كيمياء، كلية التربية، جامعة تعز، 1998م

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير

في تخصص القياس والتقويم التربوي، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

وافق عليها

د. أحمد يوسف قواسمة..رئيساً.

أستاذ مشارك في القياس والتقويم التربوي، جامعة اليرموك.

د. إبراهيم محمد يعقوب..عضواً.

أستاذ مشارك في القياس والتقويم التربوي، جامعة اليرموك.

د. ساري طعمه سوالمه..عضواً.

أستاذ مشارك في القياس والتقويم التربوي، جامعة اليرموك.

د. صالح ناصر عليمات..عضواً.

أستاذ مشارك في الإشراف التربوي، جامعة اليرموك.

تاريخ مناقشة الرسالة 2008/4/16م

الإهداء

- إلى روح من ربياني فأحسنا تربيتي... والديَّ.
- إلى صاحب الفضل في مواصلة دراستي العليا . . أخي الدكتور محمد ناجي الدعيس.
- إلى من تحملت سنوات غربتي . . . زوجتي.
- إلى أولادي . . . سعاد وماهر ورنا وحامد .
- إلى كل من دعمني ودعا الله لي بالتوفيق.

إلى هؤلاء جميعاً أهدي هذا الجهد

شكر وتقدير

الحمد لله الذي علم بالقلم علم الإنسان ما لم يعلم، والشكر له على توفيقه ونعمائه من قبل ومن بعد ، والصلاة والسلام على معلم البشرية الأول سيدنا وحبيبنا وقدوتنا محمد عليه وعلى آله وصحبه أفضل الصلاة وأزكى التسليم . . . وبعد؛؛؛

يطيب لي بعد أن أعانني الله ووفقني على إتمام هذه الرسالة أن أقدم شكري وتقديري إلى أستاذي الفاضل الدكتور أحمد يوسف قواسمة المشرف على هذه الرسالة لما بذله من جهود مخلصه ومساعدة قيمة وتوجيهات سديدة كان لها الأثر الكبير في إخراجها بهذا الشكل العلمي، فله مني وافر التقدير والامتنان والدعاء له بالصحة والعافية وأن يجزيه الله عني وعن طلبة العلم موفور الجزاء . كما أتقدم بالشكر والعرفان إلى أعضاء لجنة المناقشة الدكتور إبراهيم يعقوب ، والدكتور ساري سواقد ، والدكتور صالح عليمات، على تفضلهم بقبول مناقشة هذه الرسالة فجزآهم الله خير الجزاء .

كما لا يفوتني أن اشكر الدكتور سلطان المخلافي والدكتور علي سرحان المخلافي، والدكتور منير الدعيس الذين مدوا لي يد العون والمساعدة . كما أشكر جميع الزملاء الذين أعانوني في مراحل هذه الرسالة .

وفي الأخير أقدم خالص شكري وتقديري لأخي ورفيق دراستي وغربتي شوقي أحمد علي الدعيس الذي كان له أثر دال في توفير كثير من الجوانب العلمية والنفسية خلال سنوات الدراسة وإعداد هذه الرسالة .

المحتويات

قائمة الجداول

قائمة الأشكال

قائمة الملاحق

الملخص

سيف، محمد حاتم سعيد. مستوى معرفة المشرفين التربويين بمبادئ بناء الاختبارات التحصيلية في محافظة تعز. رسالة ماجستير، جامعة اليرموك، 2008.(إشراف: د. أحمد يوسف قواسمة).

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى مستوى معرفة المشرفين التربويين بمبادئ بناء الاختبارات التحصيلية في محافظة تعز، وأثر كل من (الخبرة، والتخصص، ومكان العمل)، في مستوى معرفة المشرفين التربويين بمبادئ بناء الاختبارات التحصيلية في محافظة تعز. وبالتحديد سعت هذه الدراسة للإجابة عن الأسئلة التالية:

1- ما مستوى معرفة المشرفين التربويين بمبادئ بناء الاختبارات التحصيلية في محافظة تعز؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) في مستوى معرفة المشرفين التربويين بمبادئ بناء الاختبارات التحصيلية في محافظة تعز تعزى لخبرة المشرف ومكان عملة وتخصصه والتفاعلات بين هذه المتغيرات؟

تكون مجتمع الدراسة من المشرفين التربويين للمواد العلمية والأدبية في محافظة تعز، والبالغ عددهم (971) مشرفاً ومشرفة في الفصل الدراسي الأول (2007-2008). موزعين على (24) مديرية تربية وتعليم، وقد تم اختيار أفراد عينة الدراسة بالطريقة العشوائية وبحجم (296) مشرفاً ومشرفة يتبعون (10) مديريات، واستخدم اختبار تحصيلي لقياس معرفة المشرفين التربويين بمبادئ بناء الاختبارات التحصيلية كأداة لهذه الدراسة مؤلف من (60) فقرة من نوع الاختيار من متعدد ذي الأربع البدائل. وبعد تحليل نتائج استجابات أفراد عينة الدراسة أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى معرفة المشرفين التربويين بمبادئ بناء الاختبارات التحصيلية في

محافظة تعز متدنياً، ولم يصل أحد من أفراد عينة الدراسة إلى المستوى المقبول تربويًا، والمحدد بنسبة (80%)، إذ بلغ المتوسط الحسابي نسبة (50.59%) على الأداة ككل، أما بالنسبة للمجالات فقد جاء مجال تصحيح الاختبار بأعلى نسبة معرفة بلغت (59.16%)، بينما جاء مجال تحليل الاختبار وتفسير النتائج بأدنى نسبة معرفة بلغت (39.29%).

كما أظهرت نتائج الدراسة أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) في مستوى معرفة أفراد عينة الدراسة بمبادئ بناء الاختبارات التحصيلية، تعزى لأي من متغيرات الدراسة (الخبرة ومكان العمل والتخصص)، أو التفاعل بينها على الأداة ككل والمجالات، عدا التفاعل الثلاثي بين متغيرات الدراسة (الخبرة ومكان العمل والتخصص) في مجال تطبيق الاختبار وإدارته.

وفي ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحث: بعقد دورات تدريبية وورش عمل متخصصة للمشرفين في مجال القياس والتقويم وبناء الاختبارات، وإجراء المزيد من الدراسات حول موضوع معرفة المشرفين التربويين بمبادئ بناء الاختبارات التحصيلية في مختلف المحافظات اليمنية.

الكلمات المفتاحية: الاختبارات التحصيلية، مبادئ بناء الاختبارات التحصيلية، المواد العلمية، المواد الأدبية، المشرف التربوي.

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميتها

مقدمة:

يحظى التقويم التربوي بأهمية كبيرة في جميع الممارسات التربوية، بل أن بعض المعلمين يبالغون في إعطاء التقويم أهمية خاصة لدرجة أن عملية التعليم تبدو كما لو كانت وسيلة لخدمة أهداف التقويم، وكثيراً ما ينعكس هذا الاهتمام المبالغ فيه على عملية التدريس، حيث يلجأ بعض المعلمين إلى التركيز في تدريسهم على الموضوعات التي يكثر أن تأتي منها الأسئلة في الامتحانات العامة (جابر، 2002). وتعد الاختبارات التحصيلية من أهم أدوات تقويم الطالب وأكثرها شيوعاً واستخداماً في المدارس (ثورندايك وهيجن، 1989)، ويعرف الاختبار التحصيلي بالإجراء المنظم لتحديد مقدار ما تعلمه الطلبة في موضوع ما في ضوء الأهداف المحددة (Gronlund, 1982)، ويعرفه ساكس (Sax, 1980) بأنه اختبار صمم لقياس تعلم رسمي، ويعرفه عودة (2005) بأنه طريقة منظمة لتحديد مستوى تحصيل الطالب لمعلومات ومهارات في مادة دراسية كان قد تعلمها مسبقاً بصفة رسمية، من خلال إجاباته عن عينة أسئلة تمثل محتوى المادة الدراسية، ويعرفه العبادي (2006) بأنه مجموعة من الأسئلة التي يضعها المعلم لتناسب نواتج أو مخرجات التعلم المرغوب، والتي تنبع من أهداف تدريس المقرر، وهي وسيلة لاستدعاء سلوك المتعلم الخاص حتى يمكن الحكم على الدرجة التي حدث بها التعلم.

وللاختبارات التحصيلية دور في عملية التعليم والتعلم. منها: تحسين القرارات الخاصة بعملية التدريس، وتحسين دافعية الطلاب، كما تزيد من مستوى الاحتفاظ بالمعلومات، لمعرفة الطلبة بحقيقة أنفسهم، وتوفر تغذية راجعة للمدرس والطالب فيما يتصل بفعالية العملية التدريسية، وحتى تؤدي الاختبارات التحصيلية الفوائد السابقة يجب الأخذ بمجموعة من المبادئ التي تتمثل في: أن يعمل الاختبار التحصيلي على قياس نواتج تعليمية محددة تكون متسقة مع الأهداف التدريسية، وأن يغطي الاختبار التحصيلي عينة ممثلة من النواتج التعليمية والمادة الدراسية المتضمنة في التدريس، وأن يصاغ الاختبار التحصيلي بطريقة تتناسب مع الغايات التي سوف تستخدم النتائج من أجلها، وأن يتمتع الاختبار التحصيلي بأكبر درجة من الثبات، وأن يستخدم الاختبار التحصيلي لتحسين مستوى تعلم الطلاب (عدس، 2002). وبناء الاختبارات التحصيلية من المهام المستمرة الرئيسية التي يقوم بها المعلم، كي يتمكن من خلالها تحديد المستوى العلمي للطالب وقدرته الحقيقية، وفي التنبؤ بقدرته على الاستمرار والنجاح في دراسته العلمية المستقبلية، وبالتالي تكوين فكرة واضحة لحد ما عن شخصية الطالب وتفكيره ومنهجيته في الحياة، ويتعرف المعلم من خلالها على نجاحه في عمله وعلى جدوى الأساليب والطرق التي يستخدمها، كما أنها وسيله تمكن القائمين على التعليم من التعرف على مدى تحقق الأهداف التعليمية (ثورندايك وهيجن، 1989).

لكن الدراسة التي أجراها مركز البحوث والتطوير التربوي في اليمن (2002) والتي هدفت إلى تقويم كفايات المعلم الأدائية، أظهر أن مجالات الكفايات التي يمارسها المعلمين هي أقل من مستوى التمكن. كما أظهر نتائج دراسة أخرى أجراها مركز البحوث والتطوير التربوي في اليمن (2007) حاجة المعلمين إلى التدريب في مجال التقويم وإعداد الاختبارات في عدد من المواضيع المعرفية والمهارية منها: بناء جدول المواصفات للأسئلة التحريرية، وأنواع التقويم حسب أغراضه

وتوقيت استخدامه، ومواصفات الاختبار الجيد، ووضع الأسئلة بدلالة جدول المواصفات، والتحليل الإحصائي لنتائج الاختبارات.

وقد أوكلت وزارة التربية والتعليم إلى المشرفين التربويين تقديم الدعم والمساعدة الفنية للمعلمين في جميع المجالات وخاصة القياس والتقويم وبناء الاختبارات وهذا ما تضمنته اللائحة التنظيمية للإشراف التربوي (1995)، واللائحة المدرسية (1994).

وقد كشفت الدراسة التي أجراها مركز البحوث والتطوير التربوي في اليمن (2001) لتقويم أداء الإشراف التربوي في ضوء المهام المطلوبة أن الإشراف لا يؤدي سوى مهمتين من بين أربع وعشرون مهمة حددتها اللائحة التنظيمية للإشراف التربوي (1995) هما: فحص دفاتر تحضير المعلمين للدروس، وفحص السجلات الفنية الخاصة بالمعلمين. وهذا ما أكده المعلمين الذين شملتهم العينة. و يشير هذا إلى أن المشرفين التربويين لا يقومون بدورهم في مجال القياس والتقويم وبناء الاختبارات على النحو المطلوب منهم.

ولذلك جاءت هذه الدراسة لتكشف عن مدى معرفة المشرفين التربويين بمبادئ بناء الاختبارات التحصيلية والتي تقع ضمن المجالات التالية:

مجال التهيئة والتخطيط :-

لابد من اللجوء إلى عملية التخطيط لإعداد الاختبار التحصيلي وذلك لأهمية هذه المرحلة التي تتطلب معرفة مايلي:

- الغرض من الاختبار؛ حيث تتعدد الاختبارات التحصيلية وتتعدد بالمقابل أنواع التقويم المختلفة، وكل اختبار يستخدم في نوع منها يفرض شروطاً وخصائص معينة، فالاختبار الذي

يستخدم في التقويم القبلي يقيس درجة إتقان المهارات والمعارف الأساسية، وفقراته سهلة ومن نوع محكية المرجع. أما الاختبار الذي يستخدم في التقويم البنائي يقيس كل أهداف الوحدة إذا كان ذلك ممكناً أو أكثرها أهمية، وتكون درجة صعوبتها أقل من صعوبة الاختبارات النهائية. أما الاختبار الذي يستخدم في التقويم التشخيصي يحتوي على الأخطاء الشائعة التي يقع فيها الطلاب، وفقراته سهله، والاختبار الذي يستخدم في التقويم النهائي يحتوي عينة ممثلة من الأهداف الدراسية، وفقراته لها مدى واسع من الصعوبة، وتكون من نوع معيارية المرجع (عدس، 2002).

– الأهداف المعرفية التي سيقيسها الاختبار تبعاً للغرض منه، وهذه الأهداف يجب أن تكون صياغتها واضحة وتصف سلوك المتعلم، وأن تبدأ بفعل مبني للمعلوم لوصف السلوك، وأن تصف سلوكا قابلاً للملاحظة، وتراعى الدقة في صياغتها، وأن تكون بسيطة غير مركبة، وفي مستوى مناسب من العمومية، كما يجب أن تمثل نواتج مباشرة و مقصودة، وأن تكون واقعية.

– المحتوى الذي سيشمله الاختبار بدقة، حيث يصنف محتوى المادة الدراسية إلى أجزاء، وتحديد مقدار أهمية كل جزء، مما يسهل عملية تحقيق الأهداف. كما أن جانب المحتوى وجانب الأهداف بُعدين في خطة الاختبار يجب أن يلتقيا معا في مخطط واحد يبين كيف يرتبط كل هدف بجانب محدد من المحتوى بشكل متكامل يمكن اعتماده في تطوير الاختبار، وهذا المخطط يسمى جدول المواصفات (ثورندايك وهيجن، 1989).

– إعداد جدول المواصفات الذي يتكون من بعدين؛ البعد الأول رأسي ويشمل المحتوى أو الموضوعات، والبعد الثاني أفقي ويمثل الأهداف ومستوياتها وتكون قابلة للملاحظة والتقييم. ولإعداد جدول المواصفات يتم تحديد الأهمية النسبية لكل موضوع من الموضوعات في المحتوى، وكذلك النسبة لكل مستوى من مستويات الأهداف في كل خلية من خلايا جدول المواصفات، ويعتمد

ذلك على الوقت الذي بذل في تدريس الموضوع، ومستوى الأهداف التي يرغب في تحقيقها، ومقدار الجهد الذي بذل في عملية التدريس، وأهمية الموضوع، وهذه القرارات ذاتية اجتهادية تعتمد على الخبرة (ثور نديك وهيجن، 1989).

- عدد فقرات الاختبار والتي يمكن تحديدها حسب نوع الفقرات المستخدمة في الاختبار هل هي موضوعية أم مقاليه، والزمن المتاح للاختبار، وعمر الطالب ومستواه التعليمي، ومستوى القدرة عند الطالب، ونوع العمليات العقلية التي يهدف الاختبار إلى قياسها، ومقدار ما تتطلبه الفقرة من حسابات أو معالجات كمية (الزيود، وعليان، 1990; Thorndike, 1997).

- نوع الفقرات المستخدمة في الاختبار والتي تتحدد حسب الغرض من الاختبار، وطبيعة المادة الدراسية، وأعمار الطلبة، والزمن المتوافر لتطبيق الاختبار، وأعداد الطلبة الذين سيطبق عليهم الاختبار، وإمكانيات التصحيح المتوافرة، وأهمية الحصول على نتائج الاختبار بسرعة، وزمن إعداد وتصحيح الاختبار، وظروف التطبيق، والإمكانات المتوافرة للمدرسة (الناشف، 2001. الهويدي، 2004).

- المستوى المناسب لصعوبة الفقرات المتنوعة في الاختبار، حيث يعتمد المستوى المناسب لصعوبة الفقرات بشكل كبير على الغرض من الاختبار، فإذا كان الغرض من الاختبار معرفة مستوى الطلبة من المعارف الأساسية اللازمة لتعلم مهمة ما، فيتوقع أن يكون الاختبار سهلاً، وإذا كان الغرض من الاختبار قياس مدى معرفة الطلاب للمادة الدراسية التي يتعلمونها فإنه يكون صعباً. أما حين يكون الغرض من الاختبار تمييز مستويات التحصيل لمجموعة ما، فإن العلامات عليه يجب أن تتوزع بحيث تحقق ذلك الغرض، وبالتالي لا معنى لوجود فقرات صعبة جداً أو سهلة جداً لأنها لا تميز بين الطلاب (العمر، 1989).

مجال بناء الفقرات:-

بعد التخطيط للاختبار تأتي الخطوة التالية وهي إعداد فقرات الاختبار والتي تتطلب مجموعة من المعارف اللازمة لكتابة أنواع الفقرات المختلفة. وقد أورد ثورندايك وهيجن (1989) مجموعة من المعايير التي يجب مراعاتها عند كتابة الفقرات وهي: استحضار جدول المواصفات في الذهن عند كتابة فقرات الاختبار، وكتابة فقرات الاختبار والتحقق منها قبل تطبيق الاختبار حتى يكون هناك وقت لمراجعتها وتعديلها، وعرض الفقرات على زميل أو أكثر لمراجعتها وإبداء رأيه فيها، كما يمكن كتابة فقرات أكثر مما يحتاجه الاختبار وذلك لاختيار الفقرات الأفضل والتي تلاءم جدول المواصفات. ويمكن تصنيف الفقرات التي تستخدم في الاختبارات التحصيلية إلى فقرات موضوعية وهي: الاختيار من متعدد، والصح والخطأ، والمزاوجة، والتكميل، وفقرات مقاليه وهي: محدده الإجابة أو مفتوحة الإجابة (Gronlund, 1982).

أ- الاختبارات الموضوعية:

وهي الاختبارات التي لا تسمح بأن يكون للمصحح دور في تقدير علامة الطالب، وذلك بسبب أن الجواب عن كل فقرة محدد تماماً، بحيث لا يختلف على تصحيحه اثنان. وتتميز الاختبارات الموضوعية بسهولة تصحيحها، وعدم تأثرها بذاتية المصحح، ودرجة صدقها وثباتها عالية، وتقلل من أثر التورية، وتحدد المطلوب في الفقرة بشكل لا يحتمل الغموض، ويمكن استخدام الحاسب الآلي في التصحيح والتحليل الإحصائي لفقراتها. ومن عيوب الاختبارات الموضوعية أنها تتيح للطالب مجالاً للغش والتخمين، ولا تعطي الطالب فرصة أن يعبر عن معرفته بلغته ومفرداته الخاصة، كما تحتاج وقت طويل لإعدادها، وتحتاج إلى مهارة وخبرة في صياغتها، وتشجيع الطالب على تفتيت المادة الدراسية دون محاولة الربط بين الأفكار (عودة، 2005).

أشكال الاختبارات الموضوعية:

1- أسئلة الاختيار من متعدد: وهي تتكون من جزئين، الأول؛ يطلق عليه المقدمة أو الأرومة أو المتن، وقد يكون عبارة ناقصة تحتاج إلى إكمال، أو قد يكون سؤالاً يحتاج إلى إجابة صحيحة، والجزء الثاني يطلق عليه البدائل، وهي إجابات محتملة للعبارات أو السؤال الموجود في المتن أو الأرومة، واحدة منها صحيحة، والباقي خاطئة يطلق عليها المموهات (أبو ناهية، 1994). وتخضع كتابة هذا النوع من الفقرات إلى عدد من المعايير منها: أن يكون لمتن الفقرة معنى بحد ذاته، ويعرض مشكلة واضحة ومحددة، و أن يتضمن متن الفقرة الجزء الأكبر من المعلومات، و أن يكون خالياً من الحشو، ولا يحتوي على مؤشرات للإجابة الصحيحة، وتجنب صياغة المتن بصيغة النفي (Gronlund, 1982). وبالنسبة لبدائل الفقرة يجب أن تكون معقولة وفعالة، ومنسجمة لغوياً مع متن الفقرة، و متجانسة فيما بينها، وأن ترتب البدائل ترتيبا منطقياً إن أمكن، وترتب البدائل على شكل قائمة، وأن يكون هناك بديل يمثل الإجابة الصحيحة بشكل ملحوظ، وأن توزع الإجابات الصحيحة على البدائل بشكل عشوائي، كما يتم تجنب كتابة الإجابة الصحيحة كما وردت في الكتاب المقرر(العمر، 1989).

2- أسئلة الصواب والخطأ:

تتكون أسئلة الصواب والخطأ من عدد من الجمل الخبرية والتي تحمل كل منها معلومة مقطوع بصحتها أو خطأها، وعلى الطالب تحديد ما إذا كانت كل جملة صحيحة أو خاطئة (مراد، وسليمان، 2002). وتخضع كتابة هذا النوع من الفقرات إلى بعض المعايير مثل: كتابة الفقرة بشكل واضح وسهل، وأن تقيس الفقرة فكره هامة، وأن تتناول الفقرة فكرة واحدة، وأن تكون الإجابة إما صحيحة تماماً أوخطأ تماماً، وأن تكون الفقرة غير منفية وخاصة النفي المزدوج في

صياغة الفقرة، وأن تكون الفقرات متساوية الطول، وأن يكون عدد الفقرات الصحيحة والخاطئة متساوياً تقريباً، وأن تنسب الفقرة إلى مصدر مناسب إذا كانت تعبر عن رأي أو اتجاه، وأن لا تتضمن الفقرات منبهات للإجابة الصحيحة (دائماً، عادة، كل...)، وأن توزع الإجابات الصحيحة توزيعاً عشوائياً (Thorndike, 1997).

3- أسئلة المزاوجة:

يتكون كل سؤال من أسئلة المزاوجة من قائمتين من الكلمات أو العبارات، تمثل القائمة الأولى المثيرات، وتمثل القائمة الثانية الاستجابات، ويطلب من الطالب الربط بين كل مثير في القائمة الأولى مع الاستجابة المناسبة في القائمة الثانية (الزيود، وعليان، 1990).

وتخضع كتابة هذا النوع من الفقرات إلى بعض المعايير: مثل أن تكون عناصر كل من العمودين متجانسة تدور حول محور واحد، وأن تكون أسئلة المزاوجة قصيرة نسبيا بين (5 -10) عبارات، وأن تكون عدد الاستجابات أكثر من عدد المقدمات، وأن ترتب الاستجابات وفق نظام معين، وأن توضح تعليمات الإجابة طريقة المزاوجة، وأن تعمل كل الاستجابات كبدائل معقولة لكل مقدمة، وأن يكتب السؤال كاملاً على نفس الصفحة (Mehrens& Lehmnn, 1975 ; Popham, 2000).

4- أسئلة التكميل:

تتكون أسئلة التكميل من عبارات ناقصة يطلب من الطالب إكمالها، إما بكلمة أو بكلمات محددة في الفراغ المخصص لذلك. وتخضع كتابة هذا النوع من الفقرات إلى بعض المعايير مثل: أن تصاغ الفقرة بشكل محدد يُحتم ملأ الفراغ بإجابة محددة، وأن تكون الإجابة التي سيملأ بها الفراغ ذات أهمية كبيرة في الفقرة، وأن يكون في كل فقرة فراغ واحد فقط، وأن يكون الفراغ في

نهاية الفقرة أو قريب من نهايتها، وأن يكون طول الفراغات متساوي في جميع الفقرات، أمـا إذا كان جواب الفقرة عدداً و وحدة فينصح؛ أن يكون المطلوب واحداً منها (عـودة، 2005؛ الزيـود وعليان، 1990).

ب- الاختبارات المقالية:

هي الاختبارات التي تتطلب استجابة حرة غير مقيدة عن موضـوع أو مـشكلة، وتتـيح الفرصة لمعرفة قدرة الطالب على معالجة موضوع معين أو خبرة سبق تعلمها (العبادي، 2006).

وتخضع كتابة هذا النوع من الاختبارات إلى بعض المعايير مثل: أن يكون واضحاً نـوع العمليات العقلية التي نريد من الطالب أن يستخدمها في الإجابة قبل البدء في كتابة الـسؤال، وأن يكون السؤال محدداً تحديداً جيداً، ودقيقاً وواضحاً، وتجنب وضع أسئلة اختيارية، وتجنب الألفـاظ الصعبة عند صياغة الأسئلة حتى لا تؤدي إلى سوء الفهم والحيرة، وزيادة عدد الأسـئلة المقاليـة القصيرة لتغطية معظم المحتوى، وضع معايير للتصحيح، وعندما يتناول السؤال قـضية جدليـة فيجب أن يكون التساؤل ومن ثم تقيمه على أساس ما يقدم من أدلة أو شواهد لموقف معين علـى أساس الموقف المتنبئ، والتأكد من أن السؤال يسأل عن الأداء الذي تريد بالفعل من الطالـب أن يظهره، وأن يتناسب السؤال المقالي مع مستوى المفحوصين العقلي والعمري، وأن تكون الأسـئلة مستقلة عن بعضها البعض، بحيث لا يعتمد إجابة أحد الأسئلة على إجابة الأخر، وصياغة الفقرات التي تمثل الأهداف التدريسية حسب جدول المواصفات، وصياغة فقرات تبين درجة امتلاك الفرد للسمة، وصياغة فقرات تعكس تباين الطلبة في درجة امتلاكهم للسمة، وأن تعكس الأسئلة ما تـم تعلمه، وصياغة عدد كبير من الفقرات كي يتم اختيار عينة منها (الهشامي، 2005).

مجال إخراج الاختبار:

بعد الانتهاء من بناء فقرات الاختبار، تأتي مرحلة إخراج الاختبار والتي تبدأ بكتابة تعليمات الاختبار وترتيب فقراته، وطباعة أسئلته. وتتضمن تعليمات الاختبار توضيحاً لطريقة الإجابة، وهل الإجابة على ورقة الأسئلة أم على ورقة منفصلة، والزمن الكلي للاختبار كما يفضل تحديد الزمن لكل سؤال، كما تتضمن الإشارة إلى استخدام معادلات التصحيح من أثر التخمين أو عدم استخدامها، وفي المسائل الرياضية يفضل التنبيه إلى ضرورة توضيح خطوات الحل أو الاكتفاء بالجواب بصورته النهائية (الناشف، 2001؛ عودة، 2005).

أما بالنسبة لترتيب فقرات الاختبار فيمكن ترتيبها حسب شكلها، حتى يسهل توضيح التعليمات لكل شكل، ولسهولة تصحيحها بشكل موضوعي، وللمحافظة على التهيؤ العقلي للطالب أثناء الإجابة، حيث تختلف طريقة الإجابة في كل شكل من الأشكال وبالتالي فإن الانتقال من نوع إلى آخر أثناء الإجابة يتطلب من الطالب تشكيل نمط تفكيره عدة مرات حسب شكل الفقرة. ويمكن ترتيب الفقرات حسب صعوبتها، حيث يبدأ بالفقرات السهلة ثم الانتقال إلى الفقرات الصعبة لتوفر الدافعية للطالب بالاستمرار في الإجابة عندما يجد أنه أستطاع الإجابة على الفقرات الأولى، كما يمكن ترتيب الفقرات حسب المحتوى بحيث تظهر في ورقة الاختبار متسلسلة منطقياً حسب محتوى المادة الدراسية (عودة، 2005; Oosterhof, 2001) .

والمرحلة الأخيرة في إخراج الاختبار هي طباعة أوراق الاختبار، وتجميعها إذا كانت أكثر من ورقة، وهنا يراعى ما يلي: أن تكون طباعة الأسئلة بشكل واضح وخالية من الأخطاء الإملائية والمطبعية، وأن يفصل بين السؤال وبدائله في اختبار الاختيار من متعدد، وأن تترك مسافة مناسبة

بين الفقرات، وأن تكتب الفقرة كاملة في نفس الصفحة، وأن توضع أرقاماً متسلسلة للأوراق والفقرات، وأن تخصص الصفحة الأولى لكتابة تعليمات الاختبار، وأن تطبع نسخ احتياطية للاختبار، وأن توضع نسخ الاختبار في مغلف ويكتب عليه بيانات الصف والمقرر والشعبة والمدرسة واليوم والتاريخ (الزيود، وعليان،1990).

مجال تطبيق الاختبار:

عند تطبيق الاختبار هناك خطوات مناسبة ينصح إتباعها وذلك لتقلل من مستوى القلق وتوفر قدراً مناسباً من الراحة النفسية والجسمية للطالب، والذي يعكس بدوره على الاختبار(Hopkins & Antes, 1985). وهذه الخطوات هي: اختيار الغرف المجهزة بشكل جيد من إضاءة ودرجة حرارة، واختيار الوقت المناسب لإجراء الاختبار، وعدم إشعار الطالب بأهمية الاختبار أكثر مما يستحق، وعدم التحدث عن قضايا ليست ذات علاقة بالاختبار، وعدم مقاطعة الطالب أثناء الإجابة إلا في حالات ملحة مثل وجود خطأ مطبعي، وإشعار الطالب بالفترة المتبقية من الاختبار، وتوفير الفرص المتساوية للرد عن استفسارات الطلبة أثناء التطبيق، والتأكيد على الطلبة كتابة المعلومات الشخصية على أوراق الاختبار قبل البدء في الاختبار، والتعامل الهادئ والمريح مع الحالات الطارئة التي قد تؤثر على تطبيق الاختبار، والالتزام بالوقت المحدد له (الهشامي، 2005)، وتوفير العدد المناسب من المراقبين لمنع الغش، وعدم التهاون فيه، وترك مسافات مناسبة بين الطلبة (الصمادي، والدرابيع، 2004).

مجال تصحيح الاختبار:

تصحيح أوراق الاختبار ووضع العلامات هي المرحلة التالية لعملية تطبيق الاختبار مباشرة، وتعتمد طريقة التصحيح على: نوع الاختبار مقالي كان أم موضوعي، وعلى طريقة عرض الإجابة، هل على نفس ورقة الإجابة أم على ورقة مستقلة؛ فالاختبارات الموضوعية ذات الإجابة المنتقاة يمكن أن تصحح يدوي بدون مفتاح مثقب، أو يدوي بمفتاح مثقب، أو تصحيح آلي (عودة، 2005).

أما الاختبارات المقالية فيمكن تصحيحها بإحدى الطريقتين: الطريقة التحليلية وفيها يتم تقسيم الجواب الصحيح إلى عدد من النقاط الدقيقة، وعندما تكون عدد النقاط التي يجاب عنها أكثر حصل الطالب على علامة أكبر، كما تخصص علامات لترتيب الإجابات وربط العناصر بعضها ببعض. أما الطريقة الأخرى فهي الطريقة الشاملة: وفيها تعطى الدرجة للطالب بناءً على حكم عام واحد يصدره المصحح على نوعية الإجابة المكتوبة، وذلك من خلال تقسيم إجابات الطلاب إلى فئات حسب مستويات جودتها وتعطى أوراق الفئة الواحدة نفس الدرجة، وتستخدم هذه الطريقة مع الفقرات التي لا يمكن تجزئة إجابتها إلى أجزاء كما في الطريقة التحليلية (Oosterhof, 2001)

ويرى ليهمن وميهرنز (2003) أنه لزيادة الموضوعية في تصحيح الأسئلة المقالية يجب إتباع الإرشادات التالية: إعداد نموذج للإجابة على أسئلة الاختبار لتكون معياراً للحكم على إجابة الطلبة، وتصحيح السؤال الأول لجميع الطلبة ثم الانتقال إلى السؤال التالي، وحجب اسم الطالب عند عملية التصحيح، وخلط أوراق الإجابة بشكل عشوائي، وتصحيح السؤال الواحد لجميع الطلاب في جلسة واحدة، وإخبار الطلبة إذا كان جزء من العلامة سيخصص لأمور مثل الخط والترتيب

والقواعد والاستعانة بأحد الزملاء الذين يدرسون نفس المادة لإعادة تصحيح بعض أوراق الإجابة، وكتابة تعليقات وتصحيح الأخطاء على ورقة الإجابة إذا كانت ستعاد للطالب.

مجال تحليل الفقرات وتفسير النتائج:-

تحليل الفقرات خطوة تأتي بعد تطبيق الاختبار وتصحيحه، ويتم ذلك من خلال تحليل استجابات الطلبة لكل فقرة من فقرات الاختبار من أجل الحكم على صعوبة الفقرة، وقدرتها على التمييز بين ذوي المستوى العالي والمستوى المتدني في التحصيل، إضافة إلى جاذبية جميع البدائل (عدس، 2002).

ويعرف معامل صعوبة الفقرة: بنسبة الطلاب الذين أجابوا عن الفقرة إجابة صحيحة، وكلما كان الرقم الدال على معامل الصعوبة أكبر كانت الفقرة أسهل، وتمتد قيم معامل الصعوبة بين الصفر والواحد الصحيح. ويعرف معامل تمييز الفقرة: بقدرة الفقرة على التمييز بين الطلاب ذوي التحصيل العالي والطلاب ذوي التحصيل المتدني. وتمتد قيم معامل التمييز بين (1−، 1+)، وكلما زادت قيمة معامل تمييز الفقرة الموجب كانت الفقرة أفضل، أما الفقرة ذات التمييز السالب، فينصح بتعديلها. كما أن جاذبية البدائل: هي قدرة البديل الخاطئ على جذب الطلاب ذوي التحصيل المنخفض على اختياره. وتتراوح قيمة جاذبية البديل بين (1+، 1−)، والبديل الذي تكون جاذبيته سالبة وكبيرة يكون أكثر جاذبية وفعالية فينصح بالإبقاء عليه في الفقرة، والبديل الذي تكون جاذبيته موجبة أو صفر، فيجب استبعاده أو تعديله ليجذب عدداً أكبر من الطلاب ذوي التحصيل المنخفض (Allen & yen, 1979).

وتحليل الفقرات يفيد في: الحكم على جودة الاختبار وقيمته، ويساعد في التنقيحات اللاحقة للاختبار، وبناء ملف لاختيار الاختبارات المستقبلية، ويؤدي إلى زيادة المهارات في بناء الاختبارات، ويوفر أساس لمناقشة نتائج الاختبار، والحكم على أساليب التدريس (ليهمن و ميهرنز، 2003).

تفسير نتائج الاختبارات:

إن العلامة التي يحصل عليها الطالب في الاختبار ليس لها معنى في حد ذاتها ويصعب تفسيرها ما لم نقارنها بنظام مرجعي. وفي الاختبارات المعيارية المرجع يتم مقارنة درجة الطالب بأداء أقرانه في المجموعة لتحديد مركزه النسبي بين أقرانه في ضوء معيار جماعته المرجعية، وتحديد المركز النسبي للطالب يحتاج إلى تحويل العلامات الخام إلى نوع أخر من العلامات التي تسمح بهذه المقارنة، مثل المئينات، والرتب المئينية، والدرجات المعيارية، والتساعيات المعيارية، والدرجات التائية. أما في الاختبارات المحكية المرجع يتم مقارنة أداء الطالب بمحك أو مستوى أداء محدد مسبقا دون مقارنة درجته بمتوسط أداء جماعة مرجعية معينة (علام، 2006).

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

نظراً لأهمية الاختبارات التحصيلية في قياس وتقويم تحصيل الطلاب وأهمية امتلاك المعلم مبادئ بناء الاختبارات التحصيلية، وكون المشرف التربوي هو المسئول عن متابعة المعلم والإشراف على عملة وتقويم مساره ورفع التقارير عن كفاءته، و يشارك المعلم مسئولية نجاح أو فشل العملية التعليمية، من خلال مشاركته في إعداد وتطبيق وتصحيح اختبارات، الشهادة الأساسية والثانوية، ومشرفاً على تطبيق وتصحيح الاختبارات في جميع صفوف التعليم الأساسية والثانوية.

وقد لاحظ الباحث أن هناك قصور في الاختبارات التي يعدها المشرفين التربويين للشهادتين الأساسية والثانوية بجانب قصورهم في متابعة الاختبارات التي يعدها المعلمين والتي هي جزء من مسئوليتهم لذلك هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مستوى إلمام المشرفين التربويين بمبادئ بناء الاختبارات التحصيلية في محافظة تعز. وبالتحديد حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:-

السؤال الأول: ما مستوى معرفة المشرفين التربويين بمبادئ بناء الاختبارات التحصيلية في محافظة تعز؟

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) في مستوى معرفة المشرفين التربويين بمبادئ بناء الاختبارات التحصيلية في محافظة تعز، تعزى للخبرة (سبع سنوات فأقل- أكثر من سبع سنوات)، أو لمكان العمل (مدينة- ريف)، أو للتخصص (مواد أدبية- مواد علمية)، أو للتفاعل بين هذه المتغيرات؟

أهمية الدراسة:

تأتي أهمية هذه الدراسة كونها من أوائل الدراسات في هذا المجال التي تناولت مستوى معرفة المشرفين التربويين بمبادئ بناء الاختبارات التحصيلية في محافظة تعز، كما تستمد أهميتها من أهمية الاختبارات التحصيلية التي يتحدد في ضوء نتائجها مستقبل الطلاب، ومن أهمية الدور الذي يقوم به المشرفون التربويون في المشاركة بإعداد اختبارات الشهادتين الأساسية والثانوية، والإشراف على تطبيق وتصحيح الاختبارات في جميع مراحل التعليم الأساسي والثانوي.

كما يتوقع أن تساعد الدراسة الحالية في تحقيق عدد من الأهداف منها:

1- الإسهام في تحديد نقاط القوة ونقاط الضعف لدى المشرفين التربويين لمساعده مكتب التربية والتعليم في محافظة تعز لإعداد دورات تدريبية للمشرفين في مجال بناء الاختبارات التحصيلية.

2- الإسهام في تطوير برامج إعداد المشرفين التربويين في الجامعات اليمنية.

تعريف المصطلحات:

الاختبارات التحصيلية:هي الاختبارات التي يعدها المشرفون لغرض قياس التحصيل الدراسي للطلبة.

مبادئ بناء الاختبارات التحصيلية: هي مجموعة المعارف التي ينبغي أن يمتلكها المشرف التربوي على مستوى معين كحد أدنى والتي تعتبر ضرورية لتطوير اختبارات تحصيلية جيدة، ممثلة بالدرجة التي سيحصل عليها المشرف التربوي بعد إجابته على فقرات الاختبار الذي تم إعداده لهذا الغرض، والذي يقيس معرفته بمجالات الاختبار التالية: وهي التهيئة والتخطيط ، وبناء الفقرات، وإخراج الاختبار، وتطبيق الاختبار وإدارته، وتصحيح الاختبار، وتحليل الاختبار وتفسير نتائجه، والتي تلزم للقيام بدوره في تلك الاختبارات التحصيلية.

المواد الأدبية: هي (التربية الإسلامية و اللغة العربية واللغة الإنجليزية والمواد الاجتماعية والجغرافيا والتاريخ والفلسفة والاقتصاد).

المواد العلمية: هي (الرياضيات والعلوم والفيزياء والكيمياء والأحياء).

المشرف التربوي: وهو المشرف أو المشرفة الذي يشرف على المعلمين والمعلمات الذين يُدرسون الطلبة من الصف الرابع الأساسي وحتى الصف الثالث الثانوي والمعنيين بتدريس المواد التي يبنى لها اختبارات تحصيلية رسمية وتدخل في المعدل التراكمي للطالب وهي: (التربية

الإسلامية واللغة العربية واللغة الإنجليزية والجغرافيا والتاريخ والفلسفة والاقتصاد والمواد الاجتماعية والرياضيات والعلوم والفيزياء والكيمياء والأحياء).

محددات الدراسة:

- اقتصرت هذه الدراسة على مبادئ بناء الاختبارات التحصيلية التي وردت في أداة الدراسة والتي أعدت لقياس معرفة المشرفين التربويين لتلك المبادئ، والتي ستشملها فقرات الأداة.
- اقتصرت هذه الدراسة على العينة التي تم اختيارها من بين المشرفين التربويين للمواد (التربية الإسلامية واللغة العربية واللغة الإنجليزية والجغرافيا والتاريخ والفلسفة والاقتصاد والمواد الاجتماعية والرياضيات والعلوم والفيزياء والكيمياء والأحياء).
- اقتصرت الدراسة على مديريات التربية والتعليم بمحافظة تعز.

الفصل الثاني

الدراسات السابقة

لقد حظيت الاختبارات التحصيلية باهتمام كبير من قبل الباحثين والمتخصصين في ميدان التربية. ومن خلال مراجعة الباحث للعديد من المصادر التربوية، من رسائل جامعية، ودوريات، ومجلات متخصصة، وقواعد بيانات، ومواقع شبكة الإنترنت، وجد أن هـذه الدراسـات اهتمـت بالمبادئ والكفايات والمهارات التي يمتلكها أو يمارسها المعلمون لإعداد الاختبارات التحـصيلية، كما اهتمت هذه الدراسات بتقويم وتحليل الاختبارات التي يعدها المعلمون. أما الدراسـات التـي تناولت ما يتعلق بالمشرفين التربويين فقد ركزت على الكفايات التربوية العامة التي من المفترض أن يمتلكها المشرف التربوي، ومن ضمن هذه الكفايات مايتعلق بالاختبارات والتقويم.

ولذلك تناول الباحث الدراسات من جانبين. الأول: الدراسات التي تناولت الكفايات العامـة التي يمتلكها المشرف التربوي. والثاني: الدراسات التي تناولت الكفايات المتعلقـة بالاختبـارات التحصيلية .

أولاً: الدراسات التي تناولت الكفايات العامة للمشرف التربوي:

أجرى العوض (1996) دراسة هدفت إلى وضع قائمة بالكفايات اللازمة للمشرف التربوي، وتحديد درجة ممارسته لها، وقد تكونت عينة الدراسة من (364) معلماً ومعلمـة، وتكونـت أداة الدراسة من استبانه اشتملت على (79) فقرة موزعة على ثمان مجالات من ضمنها الاختبـارات، وأظهرت نتائج الدراسة أن ممارسة المشرف للكفايات الإشرافية لمجال الاختبارات كانـت أقـل المجالات ممارسة، كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيةً فيما يخـص

رأي المعلمين في تحديدهم لدرجة ممارسة المشرف التربوي للكفايات تعزى إلى الجنس أو الخبرة أو المؤهل.

وأجرى الأيوب (1990) دراسة هدفت التعرف إلى تصور المشرفين التربويين في الأردن لدرجة أهمية مهامهم الإشرافية ودرجة ممارستهم لها، ومعرفة إن كان هناك فرقاً مهماً بين تصوراتهم لدرجة أهمية مهامهم الإشرافية ودرجة ممارستهم لها، وقد تكونت عينة الدراسة من جميع المشرفين التربويين العاملين في كل من مديريات التربية والتعليم التالية (عمان الكبرى والعاصمة والبلقاء والشونة الجنوبية ودير علا) والذين بلغ عددهم (97) مشرفا تربويا، للعام الدراسي (1989/88)، وتكونت أداة الدراسة من استبانه مكونة من تسعة محاور من بينها الاختبارات، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن تصور المشرفين التربويين لأهمية مهامهم الإشرافية في مجال الاختبارات جاء في المرتبة السادسة، أما لدرجة الممارسة فجاء مجال الاختبارات في المرتبة التاسعة، كما دلت نتائج الدراسة أن المشرفين التربويين لا يمارسون مهامهم الإشرافية بدرجة تتفق مع درجة أهميتها.

وأجرت جيزان (Jeizan, 1999) دراسة هدفت إلى معرفة دور المشرفين كقادة تربويين في تسع مدارس خاصة في المنطقة الشرقية بالسعودية، وبحثت الدراسة المهام الإدارية القيادية للمشرفين كما يراها المعلمون والمشرفون، وتم تصنيف هذه الآراء في مجالين الأول: المهام الإدارية والمهام القيادية. والثاني: كوكلاء تغيير ومدربين، وقد استخدمت الباحثة استبانه تصف هذه المهام حيث وزعت على المعلمين، وأجريت مقابلات مع ثمانية عشر مشرفاً، وقد أظهرت الدراسة أنه ينظر للمشرفين كقادة تربويين من وجهة نظر المشرفين ومن وجهة نظر المعلمين، كون المشرفين مسئولين عن تحسين الجانب التقني من النشاطات التدريسية للمعلمين عن طريق

الإشراف والمراقبة للأعمال الصفية والاختبارات التي يضعها المعلمون، كما أظهرت نتائج الدراسة أن متغيري الجنس والخبرة يؤثران تأثيراً بسيطاً في قدرة المشرف على القيام بأعماله داخل المدرسة كقائد تربوي.

كما قام فيرجسون (Ferguson, 1976) بدراسة هدفت التعرف إلى مهام وممارسات مشرفي المدارس الابتدائية، كما يراها المشرفون ومديرو المدارس والمعلمون، وقد تكونت عينة الدراسة من (231) مشرفاً و (118) مديراً ومساعداً و(236) معلماً، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مهام المشرف تتمثل في توجيه المعلمين ومساعدتهم وتقييم أعمالهم والتي من بين هذه الأعمال ما يتعلق بالاختبارات، كما أظهرت نتائج الدراسة إلى وجود اتفاق بين آراء المشرفين ومدراء المدارس حول أداء المشرفين للمهام الموكلة لهم أكثر من الاتفاق بين المشرفين والمعلمين.

كما أجرى النجادات (1991) دراسة هدفت التعرف إلى دور المشرف التربوي في تحسين الفعاليات التعليمية كما يراها المعلمون في مدارس محافظة معان الثانوية الحكومية، وأثر كل من الجنس، والخبرة، والمؤهل، في ذلك الدور، وتكونت عينة الدراسة من (356) معلماً ومعلمة، وقد استخدم الباحث استبانه مكونة من (50) فقرة تغطي سبعة مجالات لدور المشرف التربوي في تحسين الفعاليات التعليمية، من بين هذه المجالات بناء الاختبارات، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن دور المشرف التربوي في مجال بناء الاختبارات كان متوسطاً كما يراه المعلمين، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث وكذلك إلى الخبرة لصالح الخبرة القصيرة، بينما لم تظهر نتائج الدراسة فروقاً ذات دلالة إحصائية بين رأي المعلمين في دور المشرف التربوي تعزى إلى المؤهل العلمي.

كما أجرى الشريدة (1993) دراسة هدفت إلى معرفة دور المشرف التربوي في تحسين العمليات التعليمية في المدارس الأساسية، وبيان أثر كل من الجنس، والخبرة، والمؤهل في معرفة ذلك الدور، وقد تكونت عينة الدراسة من (269) معلماً ومعلمة في مدارس لواء الكورة الأساسية، وقد استخدم الباحث استبانه مكونة من (60) فقرة تغطي خمسة مجالات لدور المشرف التربوي في تحسين العمليات التعليمية، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن دور المشرف التربوي في تحسين العملية التعليمية متوسط حسب رأي المعلمين، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروقاً ذات دلالة إحصائية بين رأي المعلمين في دور المشرف التربوي تعزى إلى الجنس لصالح الإناث، وإلى الخبرة لصالح الطويلة منها وإلى المؤهل لصالح حملة دبلوم كليات المجتمع.

وأجرى حسن (1995) دراسة هدفت التعرف إلى دور المشرف التربوي في تحسين النمو المهني للمعلمين في مدارس وكالة الغوث في الأردن، وقد تكونت عينة الدراسة من (404) معلماً ومعلمة، وقد استخدم الباحث استبانه مكونة من (50) فقرة موزعة على سبعة مجالات من بينها مجال التقويم والاختبارات، وأظهرت نتائج الدراسة أن دور المشرف التربوي في تحسين النمو المهني للمعلمين في مجال التقويم والاختبارات جاء في المرتبة الخامسة، كما لم تظهر نتائج الدراسة فروقاً ذات دلالة إحصائية فيما يخص رأي المعلمين في دور المشرف التربوي في تحسين النمو المهني للمعلمين تعزى إلى الجنس أو الخبرة أو المؤهل العلمي.

وأجرى المساعيد (1998) دراسة هدفت التعرف إلى دور المشرف التربوي في تطوير النمو المهني لمعلمي ومعلمات المرحلة الأساسية في مدارس لواء البادية الشمالية في الأردن، واختلاف ذلك الدور تبعا لاختلاف جنس المعلم وخبرته في التدريس ومؤهلة العلمي، وقد تكونت عينة الدراسة من (205) من معلمي ومعلمات مدارس لواء البادية الشمالية في الأردن، وتكونت

أداة الدراسة من استبانه تضم (74) فقرة موزعة على سبعة مجالات من بينها التقويم والاختبارات، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن دور المشرف التربوي في تطوير النمو المهني للمعلمين في مجـــال التقويم والاختبارات جاء في المرتبة الثالثة، كما لم تظهر نتائج الدراسة فروقاً ذات دلالة إحصائية بين آراء المعلمين لدور المشرف التربوي في تطوير النمو المهني للمعلمـــين تعـــزى لمتغيـــرات الجنس أو الخبرة أو المؤهل العلمي.

وأجرى شديفات (2002) دراسة هدفت التعرف إلى درجة ممارسة المشرف التربوي لدوره في تحسين العمليات التعليمية في مدارس البادية الشمالية الأساسية من وجهة نظر المعلمين، وقـــد تكونت عينة الدراسة من (182) معلماً ومعلمة، طبقت عليهم استبانه مكونة من (54) فقرة، وقـــد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة المشرف التربوي لدورة في تحسين العمليات التعليميـــة كانت منخفضة، كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروقاً ذات دلالة إحصائية فـــي تقـــديرات المعلمين لدور المشرف التربوي في تحسين العمليات التعليمية تعزى إلى الجنس والمؤهل، بينمـــا أظهرت نتائج الدراسة وجود فرقاً ذي دلالة إحصائية يعزى إلى الخبرة لصالح من كانت خبـــرتهم في التعليم خمس سنوات فأقل، كما لم تظهر نتائج الدراسة أثراً للتفاعلات الثنائية أو الثلاثية.

أجرى الخوالدة (2002) دراسة هدفت إلى معرفة دور مشرف التربية الإسلامية في تحسين أداء معلمي المادة من وجهة نظر المعلمين، وقد تكونت عينة الدراسة من جميع معلمي ومعلمـــات المادة في مدارس لواء الجامعة التابعة لمديرية عمان الثانية وعددهم (65) معلما ومعلمـــة، وقـــد استخدم الباحث استبانه تكونت من أربعة مجالات من ضمنها مجال التقويم، وقد أظهـــرت نتـــائج الدراسة أن دور مشرف التربية الإسلامية في تحسين أداء معلمي المادة من وجهة نظر المعلمـــين أنفسهم متوسطة، كما أنة لا توجد فروق دالة إحصائياً لدور مشرف التربية الإسلامية في تحـــسين

أداء معلمي المادة من وجهة نظر المعلمين أنفسهم تعزى لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة.

ثانياً: الدراسات التي تناولت بناء الاختبارات :

أجرى الهشامي (2005) دراسة هدفت إلى تحديد مستوى معرفة المشرفين التربويين بسلطنة عُمان بالمبادئ العامة للاختبارات التحصيلية، وأثر كل من الجنس والتخصص والمؤهل العلمي والخبرة العملية، والتفاعل بين المتغيرات في هذه المعرفة، وقد تكونت عينة الدراسة من (240) مشرفاً ومشرفة، وقد طبق عليهم الباحث اختباراً لقياس معرفتهم بالمبادئ العامة للاختبارات التحصيلية مكون من (85) فقرة من نوع الاختيار من متعدد ذي الأربع بدائل، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى معرفة المشرفين التربويين بسلطنة عُمان بالمبادئ العامة للاختبارات التحصيلية على الاختبار الكلي وعلى مجالاته السبعة لم يصل إلى المستوى المقبول تربوياً والمحدد بنسبة (80%) من هذه المبادئ، كما أظهرت نتائج الدراسة أن متغيرات الجنس والتخصص والمؤهل والخبرة ليس لها أثر دال إحصائياً على معرفة المشرفين بالمبادئ العامة للاختبارات التحصيلية على مستوى المجالات السبعة المستخدمة في أداة الدراسة، في حين وجدت مثل هذه الفروق لمتغير المؤهل في مجال توظيف واستثمار نتائج الاختبار ولصالح حملة البكالوريوس، وأظهرت نتائج الدراسة أيضاً وجود أثر لبعض التفاعلات في مجالات الاختبار كالتفاعل الثنائي بين الجنس والمؤهل في مجال التهيئة والتخطيط ومجال تطبيق الاختبار وأدواته، وبين التخصص والمؤهل في مجال تصحيح الاختبار وأثر للتفاعلات الثلاثية بين التخصص والمؤهل والخبرة في مجال تطبيق الاختبار وأدواته، ومجال تحليل الاختبار وتفسير النتائج.

كما أجرى نيومن (Newman، 1981) دراسة هدفت إلى تحديد فهم المعلمين لمبادئ الاختبارات، وبحث العلاقة بين كفاية الاختبارات الصفية وبعض المتغيرات كالمؤهل والخبرة، وتكونت عينة الدراسة من (294) معلماً، وقد استخدم الباحث أداتين. الأولى؛ استبيان لتحديد فهم المعلمين لمبادئ الاختبارات. والثانية؛ استبيان أيضًا لتقييم الاختبارات التي يعدها المعلمين، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن لدى المعلمين فهماً متوسطاً لمبادئ الاختبار وأن كفاية المعلم تزداد مع زيادة الخبرة.

وفي أمريكا أجرت جرين وستجر(Green & Stager, 1986) دراسة حول مستوى استخدام المعلمين للفقرات الجيدة في الاختبارات الصفية حسب مستوى التدريب في مجال القياس والتقويم، ومستوى الصف ومجال المبحث الذي يدرسونه، وتكونت عينة الدراسة من (555) معلم ثانوي وابتدائي من ولاية وايو مينج، وقد استخدم الباحثان لهذا الغرض اختباراً احتوى مبادئ في بناء الاختبارات مع الاهتمام بمتغير نوع المبحث والصف الذي يدرسه المعلم، وقد توصلت الدراسة إلى أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين علامات المعلمين باختلاف الصفوف ولصالح معلمي الرياضيات، والمباحث التي يدرسونها ولصالح مدرسي المرحلة الثانوية، وأوصت الدراسة بتكثيف الدورات التدريبية في مجال القياس والتقويم وبناء الاختبارات.

وقد أجرى بوثرويد وآخرون (Boothroyd& et al, 1992) دراسة هدفت إلى معرفة طبيعة ومستوى التدريب الذي تلقاه المعلمون على القياس، ومعرفة مدى كفاية معارفهم في القياس لغرض تطوير اختباراتهم الصفية، ومميزات المعلمين الذين ترتبط معرفتهم بالقياس، وقد تكونت عينة الدراسة من (41) معلماً من معلمي الرياضيات والعلوم يدرسون طلبة الصفين السابع والثامن، وقد طبق عليهم الباحث اختباراً تكون من (65) فقرة لقياس مفاهيم القياس والاختبارات،

وقد أظهرت نتائج الدراسة أن المعلمين عادة يفحصون طلابهم باختبارات من إعدادهم ويعطونها الوزن الأكبر من العلامات أكثر من أي أداة أخرى، كما أظهرت النتائج أن معرفة المعلمين بالقياس غير كافية ويعود السبب في ذلك إلى عدم كفاية التدريب في هذا المجال.

وأجرى أيضاً جرادات (1988) دراسة هدفت التعرف إلى مدى معرفة معلمي العلوم للمرحلة الإعدادية في الأردن بكفايات بناء الاختبارات المدرسية، وممارستهم لها، وأثر كل من الخبرة والدرجة العلمية والجنس على هذه المعرفة، وقد طبق الباحث اختبار خاص بكفايات بناء الاختبارات المدرسية على (298) معلماً من معلمي العلوم للمرحلة الإعدادية، كما عمل على تقدير درجة ممارستهم لبناء الاختبارات من خلال تحليل (120) اختباراً أعدها المعلمون لطلبتهم، وذلك بالملاحظة المباشرة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن معرفة المعلمين وممارستهم لهذه الكفايات لم تصل إلى المستوى المطلوب تربوياً، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروقاً ذات دلالة إحصائية لصالح حملة البكالوريوس فما فوق ولذوي الخبرة القصيرة في الميدان، وقد أوصى الباحث بزيادة الاهتمام بتأهيل المعلمين قبل الخدمة وأثناءها، لرفع درجة كفايتهم ومساهمتهم في بناء الاختبارات، وإجراء دراسات تشمل المرحلتين الإعدادية والثانوية، وأخرى تعتمد الملاحظة المباشرة للاختبارات التي يجريها المعلمون لاختبار طلابهم، وتقويمها في ضوء معايير محددة وواضحة.

كما أجرت الغمري (1998) دراسة هدفت التعرف إلى مستوى معرفة معلمي المرحلة الأساسية في اليمن بمهارات تطوير الاختبارات المدرسية واتجاهاتهم نحو هذه الاختبارات، وقد تكونت عينة الدراسة من (525) معلماً ومعلمة، طبقت عليهم أداتان هما اختبار مهارات تطوير الاختبارات المدرسية ومقياس اتجاهات المعلمين نحو الاختبارات، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى معرفة معلمي المرحلة الأساسية بمهارات تطوير الاختبارات المدرسية لم يصل إلى

المستوى المقبول تربوياً المحدد بنسبة (80%)، ويحملون اتجاهات ايجابيه نحو الاختبارات المدرسية، كما أن معرفة المعلمين ذوي الخبرة القصيرة أكثر من معرفة المعلمين ذوي الخبرة الطويلة، وهناك أثر للمؤهل العلمي على معرفة المعلمين بمهارات تطوير الاختبارات إذ وجد أن معرفة المعلمين من حملة البكالوريوس أعلى من معرفة المعلمين من حملة المؤهلات الثلاثة الأخرى (دبلوم متوسط، معهد معلمين، ثانوية عامة) كما أن معرفة المعلمين من حملة الدبلوم المتوسط أعلى من معرفة المعلمين من حملة معهد المعلمين أو الثانوية العامة، كما وجد أن اتجاهات المعلمين من حملة البكالوريوس أكثر إيجابيه من اتجاهات المعلمين من حملة المؤهلات الثلاثة الأخرى.

كما أجرى الصبحي (2000) دراسة هدفت إلى تقويم معلومات وكفاءة المشرفين التربويين والمديرين والمعلمين في مجال القياس والتقويم، وتأثير كل من متغير المهنة والمؤهل العلمي والخبرة العملية والتدريب على ذلك، كما هدفت الدراسة أيضا التعرف إلى حاجاتهم التدريبية في مجال القياس والتقويم، وقد استخدم الباحث أداتين. الأولى؛ اختباراً تحصيلياً لمفاهيم ومصطلحات القياس والتقويم لقياس مدى المعرفة في هذا المجال. والثانية؛ استبانه لمسح الحاجات التدريبية للعاملين في مجال القياس والتقويم التربوي تكونت من (14) فقرة تمثل ما يحتاجه التربويون، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود درجة متوسطة من الكفاءة في مجال القياس والتقويم لدى الفئة المستهدفة، وفيما يتعلق بأثر متغيرات الدراسة، فقد أظهرت نتائج الدراسة وجود أثر دال إحصائياً للموقع الوظيفي ولصالح المشرفين على المعلمين ثم المديرين، وأثر للخبرة لصالح الأقل خبرة.

وفي اليمن أجرت العمار(2000) دراسة هدفت إلى معرفة الاحتياجات التدريبيـة لمعلمـي الرياضيات للصفين السابع والثامن بأمانة العاصمة- صنعاء في مجال بناء اختبارات التحـصيل، من خلال التعرف على المعلومات التي يمتلكها معلمو الرياضيات فـي مجـال بنـاء اختبـارات التحصيل، ومهاراتهم في مجال إعداد الاختبارات، وقد استخدمت الباحثة اختبار محكي المرجـع لقياس معرفة المعلمين مكون من (54) فقرة. كما قامت الباحثة بتحليل (120) ورقة اختبارية من الاختبارات النهائية في العامين الدراسيين (97/96، 98/97) التي وضعها معلمـو الرياضـيات للصفين السابع والثامن. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن (97%) من المعلمين لم يتجاوزوا مستوى الأداء الذي قدر بنسبة (58%)، كما أظهرت نتائج تحليل الأوراق الاختبارية أن الاختبارات التي وضعها المعلمون تقيس مستويات دنيا من التفكير، كما تركزت اختبارات المعلمين على الأسـئلة غير الموضوعية، ولم تراع قواعد صياغة الأسئلة الاختبارية، ولم تراع المواصفات الفنية لإخراج الورقة الاختبارية فيما يتعلق بكتابة تعليمات الاختبار وترتيب فقراته.

وأجرت الشياب (2003) دراسة هدفت التعرف إلى مدى ممارسة معلمات الاقتصاد المنزلي للكفايات المتعلقة ببناء الاختبارات التحصيلية وفق المعايير الخاصة بإعداد الاختبار الجيـد، وقـد تكونت عينة الدراسة من (120) معلمة يدرسن الاقتصاد المنزلي في مدارس التعليم الثانوي الشامل المهني في مديرية عمان الكبرى، وقد طبقت الباحثة على العينة ثلاث أدوات: الأولـى؛ اختبـاراً لقياس معرفة المعلمات بمفاهيم القياس والتقويم التربوي. والثانية؛ اسـتبانه لمعرفـة الممارسـات والحاجات التدريسية عند المعلمات. والثالثة؛ مجموعة محكات لتقويم فاعلية الاختبارات التي تقوم المعلمات ببنائها واستخدامها.

وقد أظهرت نتائج الدراسة مايلي:

1- تدني مستوى معرفة معلمات الاقتصاد المنزلي بمفاهيم ومصطلحات القياس والتقويم التربوي.

2- نقص الخبرة والتدريب الكافيين في مجال بناء الاختبارات وخاصة التي تقيس قدرات عقلية عليا، وبعض أنواع الاختبارات الموضوعية مثل الاختيار من متعدد.

3- نقص الخبرة والتدريب في وضع المعايير الصحيحة لتقييم وتحضير الخطط المناسبة لعمليات التصحيح وتقدير العلامات وتحليل نتائج الاختبارات إحصائيا.

4- نقص الدقة والموضوعية في بناء الاختبارات التحصيلية، وعدم توظيف نتائجها بالشكل الصحيح.

وأجرت سنان (2005) دراسة هدفت التعرف إلى درجة معرفة وممارسة معلمات الرياضيات في المرحلة المتوسطة لمهارات بناء الاختبارات التحصيلية في مدينة مكة المكرمة، وقد تكونت عينة الدراسة من المعلمات في (74) مدرسة اختيرت بالطريقة العشوائية، وقد تكونت أداة الدراسة من اختبار تحصيلي يشمل مجالات التهيئة والتخطيط،، وإعداد الفقرات، وإخراج الاختبار، وتطبيق الاختبار، وتصحيح الاختبار وتفسير النتائج، وقد أظهرت نتائج الدراسة إلى وجود تدني في معرفة وممارسة معلمات الرياضيات للمرحلة المتوسطة بمدارس البنات بمكة المكرمة في مهارات بناء الاختبارات التحصيلية، كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروقاً ذات دلالة إحصائية بين مستويات معرفة معلمات الرياضيات بمبادئ بناء الاختبارات التحصيلية يعزى للمؤهل العلمي أو سنوات الخبرة أو عدد الدورات التدريبية في مجال القياس والتقويم.

وفي اليمن أجرى القباطي (1998) دراسة هدفت إلى الكشف عن الأساليب والممارسات التقييمية التي يقوم بها المعلمون والمعلمات وجودة الاختبارات التي يضعونها لتقييم تحصيل طلبتهم في المدارس الأساسية في مدينة الحديدة، وقد تكونت عينة الدراسة من (212) معلماً ومعلمة، و(17) مشرفاً، بالإضافة إلى عينة الاختبارات التي حصل عليها الباحث وعددها (44) اختباراً تحصيلياً من إعداد عينة الدراسة، وقد استخدم الباحث أداتين. الأولى؛ استبانه غرضها قياس مدى انتشار استخدام الأساليب والممارسات التقييمية لدى المعلمين والمعلمات من وجهة نظرهم، ومن وجهه نظر المشرفين. والثانية؛ قائمة معايير لقياس مستوى جودة الاختبارات التحصيلية، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن أكثر الأساليب التقييمية انتشاراً هي الاختبارات الكتابية المقالية التي تشمل أسئلة إكمال الفراغ. ثم الاختبارات الشفهية، أما الممارسات الأقل انتشاراً هي الاختبارات المقالية ذات الإجابة الطويلة، تليها المشاريع الفردية، ثم المشاريع الجمعية، ولم تصل جودة الاختبارات التي يعدها المعلمون إلى المستوى المقبول حسب المعايير التي في أداة الدراسة.

وأجرى الباحثان مارسوا و بيج (Marso & Pigge, 1988) دراسة هدفت إلى تقييم (175) اختباراً من إعداد المعلمين، واشتملت الدراسة على قائمة من (326) ممارسة اختباريه يمارسها المعلمون أثناء إعدادهم للاختبارات الصفية، تم من خلالها تحليل الاختبارات التي يعدها المعلمون وذلك لتحديد مستوى جودة هذه الاختبارات ولمعرفة أنواع الفقرات المستهدفة فيها ومدى مراعاتها لمستويات ومجالات تصنيف الأهداف التدريسية المختلفة، وتوصلت الدراسة إلى أن أكثر أنواع الفقرات استخداماً كانت فقرات الاختيار من متعدد وفقرات المزاوجة وفقرات الإجابة القصيرة، وأن استخدام الأسئلة المقالية كان نادراً، وأن أكثر الفقرات التي تحتوي على أخطاء فنية في صياغتها هي فقرات المزاوجة والإكمال ثم الفقرات المقالية، وأن المعلمين نادراً ما يستخدمون

التحليل الإحصائي لاختباراتهم، أما بالنسبة لمراعاة المعلمين لمستويات الأهداف المعرفية فقد وجد أن معظم الفقرات كانت تقيس مستوى التذكر ونادراً ما كانت تقيس مستوى التحليل وتفسير النتائج باستثناء اختبارات الرياضيات، كما أن متغير الخبرة العملية لم يكن له تأثير على جودة الاختبارات.

ملخص الدراسات السابقة:

تتشابه هذه الدراسة مع بعض الدراسات السابقة في الآتي:

- أن مجتمع الدراسة هم المشرفين التربويين كما في دراسة (الأيوب 1990؛ الصبحي، 2000؛ الهشامي2005).

- سعيها للتعرف إلى مدى المعرفة بالمبادئ أو المهارات أو الكفايات اللازمة لبناء الاختبارات التحصيلية كما في دراسة (جرادات، 1988؛ سنان، 2005؛ الشياب، 2003؛ الصبحي، 2000؛ الغمري، 1998؛ الهشامي، 2005؛ Boothroyd& et al, 1992؛ Marso & Pigge, 1988؛ Newman, 1981).

- استخدامها اختبار تحصيلي كأداة لجمع البيانات كما في دراسة (جرادات، 1988؛ سنان، 2005؛ الشياب، 2003؛ الصبحي، 2000؛ الغمري، 1998؛ الهشامي، 2005؛ Green & Stager, 1986). بينما بقية الدراسات استخدمت استبيانات أو قوائم من المعايير.

- تتشابه مع دراسة (جرادات، 1988؛ الخوالدة، 2002؛ سنان، 2005؛ شديفات، 2002؛ الشريدة، 1993؛ الشياب، 2003؛ الصبحي، 2000؛ العوض، 1996؛ الغمري، 1998؛ المساعيد، 1998؛ النجادات، 1991؛ الهشامي، 2005؛Jeizan, 1999؛ Newman, 1981) في بعض متغيرات الدراسة مثل، الخبرة.

- تتشابة مع دراسة (الصبحي،2000؛ الهشامي2005) من حيث تناولها لمعرفة المشرفين التربويين بالاختبارات.

أما ما يميز هذه الدراسة أنها من الدراسات الأوائل في هذا المجال التي تركز على مستوى معرفة المشرفين التربويين بمبادئ بناء الاختبارات التحصيلية في محافظة تعز، وذلك من أجل التعرف على ما يمتلكه المشرفون التربويون من مبادئ بناء الاختبارات التحصيلية، والتي يعمل المعلم على إعدادها، في حين أن المشرف التربوي يقع على عاتقة تدريب المعلم ومتابعته بمختلف أدواره ومن ضمنها تلك الاختبارات التحصيلية التي يعدها ويطبقها على طلبته ولغايات التقويم.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتناول هذا الفصل وصفا لمجتمع الدراسة وعينتها، والطريقة التي اختيرت بها العينة، وإعداد أداة الدراسة، والتأكد من صدقها وثباتها، وخطوات إجراءات هذه الدراسة، والمعالجة الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات التي توصلت إليها هذه الدراسة للإجابة عن الأسئلة المطروحة في هذه الدراسة.

مجتمع الدراسة:

تألف مجتمع الدراسة من جميع المشرفين التربويين للمواد الأدبية والعلمية في محافظة تعز والبالغ عددهم (971) مشرفاً ومشرفة حسب إحصائية مكتب التربية والتعليم بمحافظة تعز للعـــام الدراسي (2008/2007)، موزعين على (24) مديرية تربية وتعليم في مختلف مناطق المحافظة.

تم تصنيف أفراد المجتمع وفقاً لمتغيرات الدراسة، والجدول (1) يبين توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب متغيرات الدراسة: الخبرة، والتخصص، ومكان العمل.

جدول (1).

توزيع مجتمع الدراسة حسب الخبرة والتخصص ومكان العمل

التخصص	الخبرة	سبع سنوات فأقل	أكثر من سبع سنوات	المجموع
أدبي	ريف	224	233	457
	مدينة	73	103	176
علمي	ريف	127	101	228
	مدينة	52	58	110
المجموع		476	495	971

عينة الدراسة:

تألفت عينة الدراسة من (296) مشرفاً ومشرفة وذلك بنسبة (30%) من حجم المجتمع الأصلي. إذ تم اختيار أفراد العينة بالطريقة العشوائية العنقودية من (10) مديريات تربية وتعليم بعد اختيار المديريات عشوائياً من بين جميع المديريات، والجدول (2) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المتغيرات (الخبرة، والتخصص، ومكان العمل).

جدول (2)

توزيع عينة الدراسة حسب "الخبرة والتخصص ومكان العمل"

التخصص / الخبرة		سبع سنوات فأقل	أكثر من سبع سنوات	المجموع
أدبي	ريف	37	37	74
	مدينة	37	37	74
علمي	ريف	37	37	74
	مدينة	37	37	74
المجموع الكلي		74	74	296

أداة الدراسة:

بعد أن تم الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع هذه الدراسة، تم استخدام الاختبار الذي اعتمدها الهشامي (2005) في دراسته، والمؤلف من (85) فقرة من نوع الاختيار من متعدد بشكله النهائي، موزع على سبعة مجالات هي مجال التهيئة والتخطيط ويحتوي على (19) فقرة، ومجال بناء الفقرات ويحتوي على (15) فقرة، ومجال إخراج الاختبار ويحتوي على (11) فقرة، ومجال تطبيق الاختبار وإدارته ويحتوي على (7) فقرات، ومجال تصحيح الاختبار ويحتوي على (8) فقرات، ومجال تحليل الاختبار وتفسير النتائج ويحتوي على

(19) فقرة، ومجال توظيف واستثمار نتائج الاختبار ويحتوي على (6) فقرات، وقد أجرى الباحث بعض التعديلات اللغوية وبما يتناسب مع البيئة اليمنية مثل تغيير بعض المفاهيم لبعض الفقرات.

ويمكن تقديم تعريف باختبار الهشامي (2005)، قبل استخدامه في هذه الدراسة: والــذي تكون من اختبار تحصيلي في المبادئ العامة لبناء الاختبارات التحصيلية والذي اعتمد الباحث في بنائه على قائمة من عناصر المبادئ العامة للاختبارات التحصيلية المفترض توافرها لدى المشرف التربوي، والذي قام بإعداده، وعرضه على مجموعة من المحكمين، وبناء على آرائهم، تم تعــديل قائمة عناصر المبادئ العامة للاختبارات التحصيلية حتى أصبحت بشكلها النهائي، ثم عرضها على أربعة من أساتذة القياس والتقويم في جامعة السلطان قابوس لاختيار أهم العناصر في كل مجــال لغرض تحويلها إلى فقرات اختباريه لبناء مجمع فقرات الاختبار، وبعد ذلك تمت صــياغة (150) فقرة اختباريه، اختار منها الباحث (109) فقرات، وعرضها على (8) محكمين مع قائمة عناصر المبادئ العامة للاختبارات التحصيلية للتأكد من صدق محتوى الاختبار، وبعــد اســترجاع أوراق التحكيم تم الأخذ بملاحظاتهم والاستفادة من آرائهم، ومن ثَمَّ أجريت التعــديلات المناســبة علــى الفقرات وبدائلها مع الإبقاء على جميع فقرات الاختبار وهي (109) فقرات.

ومن ثم قام الباحث بتطبيق الاختبار المكون من (109) فقرات على عينة عــشوائية مــن داخل مجتمع الدراسة مؤلفة من (45) مشرفاً ومشرفة، لحساب معامل الثبات، وتحليــل فقراتــه، وتحديد طول الاختبار، وقد وجد أن: معامل الثبات المحــسوب (0.94)، وأن معامــل صــعوبة الفقرات تراوح بين(0.2 – 0.69)، كما أن معامل تمييز فقرات الاختبار تراوح بــين (0.47 -، 0.68+)، وبناءً على هذا التحليل أُبقِيَت الفقرات التي تمييزها أعلى من (0.2). وتم حــذف (24) فقرة تمييزها أقل من (0.2)، وأصبح الاختبار النهائي الذي طبق على العينة مكونا من (85) فقرة.

صدق الأداة:

بعد أن قام البحث بالاطلاع على الاختبار المستخدم في دراسة الهشامي (2005)، وإجراء بعض التعديلات اللغوية المناسبة على بعض الفقرات، عرضة على مجموعة من المحكمين الخبراء المتخصصين في مجال القياس والتقويم وأساليب تدريس المناهج في جامعة تعز ومركز البحـوث التابع لوزارة التربية والتعليم، ومكتب التربية والتعليم بمحافظة تعز، إذ طلب منهم إبداء أرائهـم ومقترحاتهم في الجوانب التالية: درجة تمثيل الفقرات للمجال المراد قياسه، ومدى وضوح الفقرات، وإضافة فقرات أو حذف فقرات، وتحديد المستوى المقبول تربوياً (الحد الأدنى) من مبـادئ بنـاء الاختبارات التحصيلية المفترض توافرها لدى المشرف التربوي، وأي ملاحظات أخـرى ملحـق (1).

وبعد استرجاع أداة الدراسة تم الأخذ بمقترحات وملاحظات المحكمين، وتم حذف فقـرات مجال توظيف واستثمار نتائج الاختبار بناءً على أراء المحكمين، كما تم حذف (14) فقرة اختباريه لتشابهها في المحتوى مع فقرات أخرى ولعدم وضوحها مما يجعل طول الاختبار يتفق وإمكانيـة التطبيق لإعطاء الفرصة لعينة الدراسة لتجيب عليه بجدية واهتمام بشكل أفضل، وبالتالي خـرج الاختبار بصورته النهائية من (65) فقرة موزعة على ستة مجالات حسب الجدول (3).

جدول (3)

عدد الفقرات المحذوفة وعدد الفقرات المتبقية في كل مجال من مجالات الأداة

المجال	أرقام الفقرات في المجال	عدد الفقرات المحذوفة	عدد الفقرات المتبقية
التهيئة والتخطيط	19 - 1	5	14
بناء الفقرات	34 - 20	2	13
إخراج الاختبار	45 - 35	2	9
تطبيق الاختبار وإدارته	52 - 46	0	7
تصحيح الاختبار	60 - 53	0	8
تحليل الاختبار وتفسير النتائج	79 - 61	5	14
المجموع		14	65

ثبات الأداة:

للتأكد من ثبات أداة الدراسة قام الباحث بتطبيق الأداة على عينة استطلاعية عشوائية خارج عينة الدراسة مكونة من(46) مشرفاً، وذلك للكشف عن بعض الملحوظات المتعلقة بالأداة إن وجدت، وتقدير الزمن المناسب للتطبيق، إضافة إلى حساب معامل ثبات الأداة والتعرف إلى خصائص الفقرات.

وقد تم التطبيق بإشراف الباحث، إذ لم تظهر أي ملحوظات تتطلب التعديل بل كان هناك بعض الاستفسارات العادية تم تقديمها عند الحاجة. وفيما يخص زمن التطبيق فقد حدد بساعة واحدة بناءً على الزمن الذي لزم للتطبيق على هذه العينة الاستطلاعية.

كما تم تحليل استجابات العينة الاستطلاعية على فقرات أداة الدراسة، وحسبت معاملات الصعوبة والتمييز ملحق (3)، حيث تراوحت معاملات الصعوبة بين (0.20، 0.85)، بينما

تراوحت معاملات التمييز بين (0.08-، 0.85)، وتم استبعاد خمس فقرات ذات الأرقام (6، 13، 16، 40، 56)، لأن تمييزها أقل من (0.2)، وخرج الاختبار بصورته النهائية مكون من (60) فقرة موزعة حسب المجالات التالية: مجال التهيئة والتخطيط ويحتوي على (12) فقرة، ومجال بناء الفقرات ويحتوي على (12) فقرة، ومجال إخراج الاختبار ويحتوي على (9) فقرات، ومجال تطبيق الاختبار وإدارته ويحتوي على (6) فقرات، ومجال تصحيح الاختبار ويحتوي على (8) فقرات، ومجال تحليل الاختبار وتفسير النتائج ويحتوي على (13) فقرة، ملحق (2). وقد تم إضافة ورقة التعليمات وورقة الإجابة إلى ورقة الفقرات لتشكل كراسة الاختبار.

كما حسب معامل الثبات للعينة التجريبية للاختبار الكلي ولكل مجال من المجالات الستة والجدول(4) يوضح ذلك.

جدول (4)

معامل الثبات للعينة التجريبية للاختبار الكلي ولكل مجال من المجالات الستة

المجال	عدد الفقرات	الثبات
التهيئة والتخطيط	12	0.72
بناء الفقرات	12	0.71
إخراج الاختبار	9	0.57
تطبيق الاختبار وإدارته	6	0.64
تصحيح الاختبار	8	0.67
تحليل الاختبار وتفسير النتائج	13	0.72
الكلي	60	0.88

إجراءات الدراسة:

لتحقيق أهداف هذه الدراسة اُتبعت الإجراءات التالية:

- إجراء بعض التعديلات على أداة الهشامي(2005).
- عرض الأداة على المشرف حتى أخذت شكلها النهائي.
- عرض الأداة على مجموعة من المحكمين لتحقيق صدق المحتوى.
- استصدر كتابا رسميا من البحث العلمي في جامعة اليرموك ملحق(4)، لغرض تسهيل مهمة الباحث لاستكمال الجانب التطبيقي للبحث في اليمن.
- استصدر كتابا من مدير مكتب التربية والتعليم بمحافظة تعز إلى مدراء التربية والتعليم بالمديريات لتسهيل مهمة الباحث والتعاون معه لتطبيق أداة بحثه على المشرفين التربويين وتمكينه من جمع البيانات اللازمة للدراسة، ملحق (5).
- الحصول على كشف بأسماء المشرفين وتخصصاتهم وتاريخ تعيين إشرافهم التربوي من المديريات ، والحصول على جدول مواعيد اجتماعاتهم الدوريّة على مستوى كل مديرية.
- حصر مجتمع الدراسة، واختار عينة تجريبية بالطريقة العشوائية، وتطبق أداة الدراسة عليها لحساب معامل الثبات ومعاملات الصعوبة والتمييز.
- تطبيق أداة الدراسه خلال الفترة من (2007/10/30) وحتى (2007/11/28)، بتحديد جلسة لمده ساعة واحدة قبل بدء اجتماع مشرفي المديرية في يومهم المحدد. ووجه الباحث المشرفين إلى كيفية التعامل مع الأداة وأجاب عن استفساراتهم بشكل جماعي، كما حثهم على ضرورة التعامل مع الأداة بصورة جدية، وطمئنهم أن إجاباتهم لن يطلع عليها أحد ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

-أعداد مفتاح تصحيحٍ يدويٍّ إذ أعطيت العلامة واحد للإجابة الصحيحة و صفر للإجابة الخطأ، ثم أدخلت البيانات في الحاسب الآلي، واستخدامت الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية و الإنسانية (spss)،لإجراء التحليلات الإحصائية اللازمة للإجابة عن أسئلة الدراسة.

متغيرات الدراسة:

المتغيرات المستقلة:

- الخبرة العملية ولها فئتان: (سبع سنوات فأقل- أكثر من سبع سنوات).
- التخصص وله فئتان: (مشرفون على مواد علمية - مشرفون على مواد أدبية).
- مكان العمل وله فئتان: (مدينة - ريف).

المتغير التابع:

مستوى معرفة المشرفين التربويين بمبادئ بناء الاختبارات التحصيلية، مقدراً بأداء أفراد عينة الدراسة على الأداة. وقد تألف الاختبار من ستة مجالات هي: مجال التهيئة والتخطيط، ومجال بناء الفقرات، ومجال إخراج الاختبار، ومجال تطبيق الاختبار وإدارته ، ومجال تصحيح الاختبار، ومجال تحليل الاختبار وتفسير النتائج.

المعالجة الإحصائية:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "t" لمقارنة متوسط أداء أفراد عينة الدراسة مع المستوى المقبول تربوياً والمحدد من قبل المحكمين بنسبة (80%) للإجابة عن السؤال الأول، ومن ثم استخدام تحليل التباين الثلاثي المتعدد وذلك للإجابة عن السؤال الثاني.

الفصل الرابع
نتائج الدراسة

يتضمن هذا الفصل عرضاً مفصلا لنتائج هذه الدراسة، في ضوء استجابة أفراد عينة الدراسة للأداة، التي هدفت التعرف إلى مستوى معرفة المشرفين التربويين بمبادئ بناء الاختبارات التحصيلية في محافظة تعز، وأثر المتغيرات المستقلة لهذه الدراسة وهي: الخبرة، والتخصص، ومكان العمل، على المتغير التابع وهو: معرفة المشرفين التربويين بمبادئ بناء الاختبارات التحصيلية في محافظة تعز، وتبعاً لأسئلة الدراسة تم العرض لهذه النتائج كما يلي:

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما مستوى معرفة المشرفين التربويين بمبادئ بناء الاختبارات التحصيلية في محافظة تعز؟

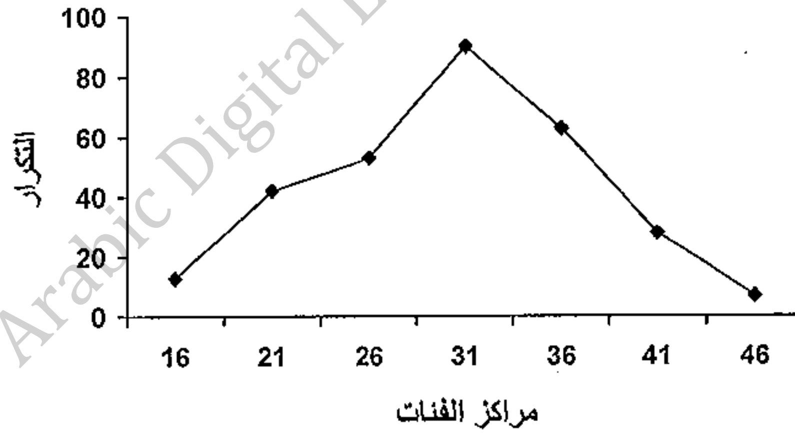
للإجابة على هذا السؤال تم استخراج التكرارات ونسبها المئوية لدرجة أداء المشرفين التربويين على اختبار مبادئ بناء الاختبارات التحصيلية على شكل فئات كما يظهرها جدول(5). وتم تمثيلها بيانياً بالمنحنى التكراري الذي يبينه الشكل (1).

ويتبين من جدول (5) والشكل (1) أن (92.9%) من أفراد العينة بلغ مستوى المعرفة لديهم بمبادئ بناء الاختبارات التحصيلية القيمة (41/60)، أي نسبة (68.3%) وأقل، وأن (51.7%) من أفراد العينة قد بلغ مستوى المعرفة لديهم بمبادئ بناء الاختبارات التحصيلية القيمة (31/60)، أي نسبة (51.7%) وأقل. حيث يتبين من ذلك تدني مستوى المعرفة بمبادئ بناء الاختبارات التحصيلية لدى عينة الدراسة.

جدول (5)

التكرار والنسبة المئوية للتكرار لأداء أفراد عينة الدراسة على الأداة.

الفئات	مراكز الفئات	التكرار	النسبة المئوية للتكرار
44-48	46	7	2.4
39-43	41	28	9.5
34-38	36	63	21.3
29-33	31	90	30.4
24-28	26	53	17.9
19-23	21	42	14.2
14-18	16	13	4.4
المجموع		296	100.0



شكل (1)

المنحنى التكراري لعلامات أفراد عينة الدراسة

كما تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء المشرفين التربويين على المجالات والاختبار الكلي، ومن ثم استخدام الإحصائي (t) للكشف عن دلالة الفرق بين المتوسط الحسابي لأداء أفراد عينة الدراسة على الأداة ومجالاتها الستة عن المستوى المقبول والذي حدد من قبل المحكمين بنسبة (80%). والجدول (6) يوضح ذلك.

جدول (6)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأداء أفراد عينة الدراسة على الأداة ومجالاتها الستة مرتبة تنازلياً واختبار "t" لمقارنة ذلك مع مستوى المعرفة المقبول.

رتبة المجال	المجال	عدد الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	قيمة "t"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
1	تصحيح الاختبار	8	4.73	1.645	59.16	-17.438	295	.000
2	بناء الفقرات	12	6.80	2.086	56.64	-23.114	295	.000
3	إخراج الاختبار	9	4.84	1.553	53.79	-26.130	295	.000
4	تطبيق الاختبار وإدارته	6	3.08	1.332	51.30	-22.250	295	.000
5	التهيئة والتخطيط	12	5.79	1.949	48.28	-33.600	295	.000
6	تحليل الاختبار وتفسير النتائج	13	5.11	2.046	39.29	-44.506	295	.000
	الأداة ككل	60	30.35	6.813	50.59	-44.570	295	.000

يبين الجدول (6) أن قيمة النسبة المئوية لعلامات المشرفين التربويين على الاختبار الكلي لمبادئ بناء الاختبارات التحصيلية قد بلغت (50.59%)، ويعني ذلك أن مستوى معرفة المشرفين التربويين بمبادئ الاختبارات التحصيلية لم يصل إلى المستوى المقبول تربوياً والمحدد بنسبة (80%). كما يبين الجدول (6) أن النسب المئوية لعلامات المشرفين التربويين على مجالات الاختبار الستة لم تصل إلى المستوى المقبول تربوياً، إذ جاء مجال تصحيح الاختبار بأعلى نسبة

معرفة بمبادئ الاختبارات التحصيلية وقد بلغت (59.16%)، بينما جاء مجال تحليل الاختبار وتفسير النتائج بأدنى نسبة معرفة بمبادئ الاختبارات التحصيلية بلغت (39.29%)، كما يبين الجدول (6) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات علامات المشرفين التربويين على المجالات الستة والأداة ككل وبين المستوى المقبول تربوياً (80%)، حيث يعني ذلك أن مستوى المعرفة بمبادئ الاختبارات التحصيلية لدى العينة أقل من المستوى المقبول وبدلالة إحصائية.

ثانياً النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) في مستوى معرفة المشرفين التربويين بمبادئ بناء الاختبارات التحصيلية في محافظة تعز تعزى للخبرة (سبع سنوات فأقل- أكثر من سبع سنوات)، أو لمكان العمل (مدينة- ريف)، أو للتخصص (مواد أدبية- مواد علمية)، أو للتفاعل بين هذه المتغيرات؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى معرفة المشرفين التربويين بمبادئ بناء الاختبارات التحصيلية في محافظة تعز وفقاً للمتغيرات: الخبرة، ومكان العمل، والتخصص. والجدول (7) يوضح ذلك.

جدول (7)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمستوى أداء فئات عينة الدراسة حسب المتغيرات: الخبرة، ومكان العمل، والتخصص.

المتغيرات	مجالات الدراسة	التهيئة والتخطيط	بناء الفقرات	إخراج الاختبار	تطبيق الاختبار وإدارته	تصحيح الاختبار	تحليل الاختبار وتفسير النتائج	الأداة ككل
الخبرة	سبع سنوات فأقل	**5.72**	**6.65**	**4.93**	**2.94**	**4.75**	**5.11**	**30.09**
		(1.86)	(2.11)	(1.49)	(1.39)	(1.73)	(1.97)	(6.52)
	أكثر من سبع سنوات	**5.86**	**6.95**	**4.76**	**3.22**	**4.72**	**5.11**	**30.61**
		(2.04)	(2.06)	(1.61)	(1.26)	(1.57)	(2.13)	(7.11)
مكان العمل	مدينة	**5.71**	**6.76**	**4.82**	**2.99**	**4.72**	**5.09**	**30.09**
		(2.01)	(2.09)	(1.43)	(1.27)	(1.56)	(2.02)	(6.51)
	ريف	**5.88**	**6.83**	**4.86**	**3.17**	**4.75**	**5.12**	**30.61**
		(1.89)	(2.08)	(1.67)	(1.39)	(1.73)	(2.07)	(7.12)
التخصص	مواد أدبية	**5.67**	**6.58**	**4.96**	**3.09**	**4.82**	**4.91**	**30.03**
		(1.82)	(2.03)	(1.53)	(1.37)	(1.56)	(2.09)	(6.05)
	مواد علمية	**5.92**	**7.01**	**4.72**	**3.06**	**4.64**	**5.31**	**30.67**
		(2.07)	(2.13)	(1.57)	(1.29)	(1.72)	(1.99)	(7.50)

يبين الجدول (7) فرقاً ظاهراً في المتوسط الحسابي لمستوى معرفة المشرفين التربويين بمبادئ بناء الاختبارات التحصيلية في محافظة تعز، تبعاً لاختلاف فئات متغيرات الخبرة (سبع سنوات فأقل، أكثر من سبع سنوات)، ومكان العمل (مدينة، ريف)، والتخصص (مواد أدبية، مواد علمية)، على المجالات الستة والأداة ككل.

ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية حسب تلك المتغيرات تم استخدام تحليل التباين الثلاثي لأداء أفراد عينة الدراسة على الأداة ككل، كما تظهر نتائجه في الجدول (8)،

جدول (8)

نتائج تحليل التباين الثلاثي لأثر الخبرة، ومكان العمل، والتخصص، والتفاعل بينها في أداء أفراد عينة الدراسة على الأداة ككل

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الخبرة	19.514	1	19.514	.416	.520
مكان العمل	20.554	1	20.554	.438	.509
التخصص	29.851	1	29.851	.636	.426
الخبرة × مكان العمل	14.716	1	14.716	.313	.576
الخبرة × التخصص	4.878	1	4.878	.104	.747
مكان العمل × التخصص	58.865	1	58.865	1.253	.264
الخبرة × مكان العمل × التخصص	17.514	1	17.514	.373	.542
الخطأ	13525.568	288	46.964		
الكلي	13691.460	295			

يتبين من الجدول (8) أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) في مستوى معرفة المشرفين التربويين بمبادئ بناء الاختبارات التحصيلية في محافظة تعز تبعاً لمتغيرات الدراسة (الخبرة، ومكان العمل، والتخصص) وكذلك بالنسبة للتفاعل بين هذه المتغيرات.

كما تم استخدام تحليل التباين الثلاثي المتعدد لأداء أفراد عينة الدراسة على المجالات الستة وفقاً لمتغيرات الدراسة، كما تظهر نتائجه في الجدول (9).

جدول (9)

نتائج تحليل التباين الثلاثي المتعدد لأثر الخبرة، ومكان العمل، والتخصص، والتفاعل بينها لأداء أفراد عينة الدراسة على المجالات الستة

التباين		القمة	قيمة ف	درجات الحرية الافتراضي	خطأ درجات الحرية	الدلالة الاحصائية
الخبرة	Wilks' Lambda	.971	1.421	6.000	283.000	.206
	Hotelling's Trace	.030	1.421	6.000	283.000	.206
مكان العمل	Wilks' Lambda	.994	.289	6.000	283.000	.942
	Hotelling's Trace	.006	.289	6.000	283.000	.942
التخصص	Wilks' Lambda	.960	1.983	6.000	283.000	.068
	Hotelling's Trace	.042	1.983	6.000	283.000	.068
الخبرة × مكان العمل	Wilks' Lambda	.987	.618	6.000	283.000	.716
	Hotelling's Trace	.013	.618	6.000	283.000	.716
الخبرة × التخصص	Wilks' Lambda	.985	.730	6.000	283.000	.626
	Hotelling's Trace	.015	.730	6.000	283.000	.626
مكان العمل × التخصص	Wilks' Lambda	.989	.537	6.000	283.000	.780
	Hotelling's Trace	.011	.537	6.000	283.000	.780
الخبرة × مكان العمل ×التخصص	Wilks' Lambda	.960	1.950	6.000	283.000	.073
	Hotelling's Trace	.041	1.950	6.000	283.000	.073

أظهرت نتائج التحليل المبينة في الجدول (9) أنه لا توجد أي دلالة لأداء أفراد عينة الدراسة على مجالات الأداة وفقاً لمتغيرات الدراسة أو التفاعل فيما بينها.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى مستوى معرفة المشرفين التربويين بمبادئ بناء الاختبارات التحصيلية في محافظة تعز، وأثر كل من الخبرة، والتخصص، ومكان العمل والتفاعل فيما بينها على مستوى هذه المعرفة. وسيتناول هذا الفصل مناقشة النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة، بالاعتماد على النتائج التي توصلت إليها ولكل سؤال على حده، ومن ثم تقديم عدد من التوصيات.

أولا: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما مستوى معرفة المشرفين التربويين بمبادئ بناء الاختبارات التحصيلية في محافظة تعز؟

أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى معرفة المشرفين التربويين بمبادئ بناء الاختبارات التحصيلية في محافظة تعز متدنياً ولم يصل أحد من أفراد عينة الدراسة إلى المستوى المقبول تربوياً والمحدد بنسبة (80%)، حيث بلغ المتوسط الحسابي لذلك المستوى نسبة (50.59%) على الأداة ككل، أما بالنسبة للمجالات فقد بلغت نسبة المتوسط الحسابي لأداء عينة الدراسة على مجال تصحيح الاختبار أعلى نسبة معرفة بمبادئ بناء الاختبارات التحصيلية وهي (59.16%)، وهي أعلى قيمة مقارنة بالمجالات الأخرى، بينما بلغت نسبة المتوسط الحسابي لمجال تحليل الاختبار وتفسير النتائج (39.29%)، وهي أقل نسبة معرفة وبشكل عام جاءت قيم المتوسطات على الأداة ومجالاتها متدنية. ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى الأمور التالية:

– كثير من المشرفين التربويين لم يتعرضوا لدراسة مواد تربوية كافية وخاصة ما يتعلق بمجال القياس والتقويم وإعداد الاختبارات التحصيلية، بالإضافة إلى قلة الدورات التدريبية المتخصصة في القياس والتقويم وبناء الاختبارات التحصيلية.

– انشغال بعض المشرفين التربويين ببعض الأعمال الخاصة بسبب تدني الدَّخل الشهري، إلى جانب شعور بعض المشرفين بعدم متابعتهم المباشرة من جهة الاختصاص.

– غياب تطبيق معايير تعيين المشرفين التربويين الذين يقومون بعملية الإشراف التربوي ومتابعة عملية التعليم.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة الهشامي (2005) في عُمان والتي توصلت إلى أن مستوى معرفة المشرفين التربويين بالمبادئ العامة لبناء الاختبارات التحصيلية لم يصل إلى المستوى المقبول تربوياً، ومع نتائج دراسة الصبحي (2000) في السعودية والعوض (1996) في الأردن من حيث وجود درجة متوسطة من الكفاءة لدى المشرفين التربويين في مجال القياس والتقويم وبناء الاختبارات، كما تتفق مع نتائج دراسة سنان (2005) في مكة المكرمة، والشياب (2003) في الأردن فيما يخص التدني في معرفة المعلمات بمفاهيم القياس والتقويم وبناء الاختبارات. ومع نتائج دراسة الغمري (1998) في اليمن، وجرادات (1988) في الأردن من أن مستوى معرفة المعلمين لم يصل إلى المستوى المقبول تربوياً، واتفقت مع دراسة القباطي (1998) في اليمن والتي أظهرت أن جودة الاختبارات التي يعدها المعلمون لم تصل إلى المستوى المقبول حسب المعايير الواردة في أداته، حيث برر ذلك لدرجة معرفتهم في مجال القياس والتقويم التربوي وإعداد الاختبارات التحصيلية.

ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($0.05 = \alpha$) في مستوى معرفة المشرفين التربويين بمبادئ بناء الاختبارات التحصيلية في محافظة تعز تعزى للخبرة (سبع سنوات فأقل- أكثر من سبع سنوات)، أو لمكان العمل (مدينة- ريف)، أو للتخصص (مواد أدبية- مواد علمية)، أو للتفاعل بين هذه المتغيرات؟"

أظهرت نتائج هذه الدراسة أنه لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائيه عند مستوى ($\alpha = 0.05$) لأي من متغيرات الدراسة (الخبرة، والتخصص، ومكان العمل) والتفاعل فيما بينها في مستوى معرفة المشرفين التربويين بمبادئ بناء الاختبارات التحصيلية في محافظة تعز، وذلك من حيث أداء عينة الدراسة على الأداة ككل، أو على المجالات التي تتألف منها الأداة، وهذا يعني أن مستوى المعرفة لدى عينة الدراسة كان متدني بمختلف المجالات وفقاً لمتغيرات هذه الدراسة.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة الهشامي (2005) التي أظهرت عدم وجود أثر دال إحصائياً لمتغيري الخبرة والتخصص على معرفة المشرفين التربويين بالمبادئ العامة لبناء الاختبارات التحصيلية وذلك علي المجالات السبعة وعلى الأداة ككل. كما تتفق مع دراسة سنان (2005) في مكة المكرمة، والتي أظهرت عدم وجود أثر دال إحصائياً لمتغير الخبرة على معرفة معلمات الرياضيات لمهارات بناء الاختبارات التحصيلية، كما تتفق مع دراسة الشياب (2003) التي أظهرت عدم وجود أثر دال إحصائياً لمتغير الخبرة على ممارسة معلمات الاقتصاد المنزلي للكفايات المتعلقة ببناء الاختبارات التحصيلية. وتتفق مع دراسة مارسو وبيج (Marso & Pigge, 1988) التي توصلت إلى أن الخبرة العملية ليس لها تأثير على جودة الاختبارات التي يعدها المعلمون.

وتختلف نتائج هذه الدراسة مع دراسة الصبحي (2000) في السعودية التي أظهرت أن كفاءة ومعلومات المشرفين في مجال القياس والتقويم تقل بزيادة الخبرة، وتختلف باختلاف المنطقة التي يعملون فيها. كما تختلف هذه مع دراسة الغمري (1998) التي أظهرت أن معرفة معلمي المرحلة الأساسية في اليمن بمهارات تطوير الاختبارات المدرسية تقل بزيادة الخبرة. وتختلف أيضاً مع دراسة نيومن (Newman, 1981) التي بينت أن معرفة المعلمين بمفاهيم القياس والاختبارات تزداد بزيادة الخبرة، كما تختلف مع نتائج دراسة جرين وستجر Green & Stager, (1986) والتي أظهرت وجود أثر دال إحصائياً لعلامات المعلمين حسب المباحث التي يدرسونها ولصالح معلمي مبحث الرياضيات.

التوصيات:

توصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى معرفة المشرفين التربويين بمبادئ بناء الاختبـــارات التحصيلية في محافظة تعز لم يصل إلى المستوى المقبول تربوياً والمحدد بنـــسبة (80%) علـــى المجالات الستة، وعلى الأداة ككل. وبناءً على هذه النتيجة فأن الباحث يوصي:

مكتب التربية والتعليم في محافظة تعز بمايلي:

عقد دورات تدريبية وورش عمل متخصصة في مجال القياس والتقويم بشكل عام وبنـــاء الاختبارات بشكل خاص لجميع المشرفين التربويين.

تشجيع المشرفين التربويين في جميع مديريات محافظة تعز على الاستفاده مـــن خبـــرات بعضهم البعض من خلال عقد إجتماعات دورية وتبادل الزيارات فيما بينهم، وتشجيعهم على تنمية معارفهم الذاتية من خلال توفير الكتب المتخصصة في مجـــال التربيـــة ومـــصادر المعلومـــات الإلكترونية، والتركيز على متابعتهم للمعلم في الميدان فيما يخص إعـــداد الاختبـــارات والتقـــويم لطلبتهم.

كما يوصي الباحثين أيضاً:

إجراء المزيد من الدراسات حول موضوع معرفة المـــشرفين التربـــويين بمبـــادئ بنـــاء الاختبارات التحصيلية في مختلف المحافظات اليمنية، بحيث توفر هذه الدراسات قاعدة علمية من البيانات والمعلومات تساعد صانعي القرارات في الاعتماد عليها في تطوير الواقع الحـــالي، كمـــا تتناول هذه الدراسات أثر متغيرات أخرى كالجنس والدخل الشهري.

قائمة المـــراجــع

أولا: المراجع العربية

أبو ناهية، صلاح الدين. (1994). **القياس التربوي**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

الأيوب، سالم عبدالله. (1990). **درجة أهمية المهـام الإشـرافية كمـا يتـصورها المـشرفون التربويون في الأردن ودرجة ممارستهم لها**. رسالة ماجستير غير منـشورة. الجامعـة الأردنية، عمان، الأردن.

ثورندايك، روبرت وهيجن، اليزبيث. (1989). **القياس والتقويم في علم النفس والتربية**. (ترجمة: عبداللة زيد الكيلاني وعبد الرحمن عدس). عمان: مركز الكتب الأردني. (نشر الكتاب الأصلي سنة 1984).

جابر، جابر عبد الحميد. (2002). **اتجاهات وتجارب معاصرة في تقويم أداء التلميذ والمدرس**. القاهرة: دار الفكر العربي.

جرادات، محمد عبدالرحمن. (1988). **مدى معرفة وممارسة معلمي العلوم للمرحلة الإعداديـة لكفايات بناء الاختبارات المدرسية**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

حسن، ماهر محمد. (1995). **دور المشرف التربوي في تحسين النمو المهني للمعلمـين فـي مدارس وكالة الغوث في الأردن**. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

الخوالدة، ناصر. (2002). دور مشرف التربية الإسلامية في تحسين أداء معلمي مادة التربية الإسلامية في المدارس الأساسية من وجهه نظر المعلمين أنفسهم. **دراسات العلوم التربوية. 29**(2)، 364-380.

الزيود، نادر وعليان، هشام. (1990). **مبادئ القياس والتقويم في التربية**. عمان: دار الفكر.

سنان، إيناس محمد. (2005). **درجة معرفة وممارسة معلمات الرياضيات في المرحلة المتوسطة لمهارات بناء الاختبارات التحصيلية في مدينة مكة المكرمة**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى، مكة، السعودية.

شديفات، يحيى محمد. (2002). دور المشرف التربوي في تحسين العمليات التعليمية كما يراها المعلمون في مدارس البادية الشمالية الأساسية في الأردن. **المنارة، 8(3)**،57 -92.

الشريدة، هارون عبد العزيز. (1993). **دور المشرف التربوي في تحسين العمليات التعليمية في المدارس الأساسية من وجهه نظر المعلمين**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

الشياب، سوسن فريد. (2003). **مدى كفاءة معلمات الاقتصاد المنزلي في بناء الاختبارات التحصيلية في مدارس التربية والتعليم بالأردن وفق معايير الاختبار الجيد**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

الصبحي، خالد بن إبراهيم. (2000). **تقويم كفاءة ومعلومات المشرفين التربويين والمديرين والمعلمين في مجال القياس والتقويم التربوي**. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

الصمادي، عبدالله والدرابيع، ماهر.(2004). **القياس النفسي والتربوي**. عمان: دار وائل.

العبادي، رائد خليل. (2006). **الاختبارات المدرسية**. عمان: مكتبة المجتمع العربي.

عدس، عبد الرحمن. (2002). **دليل المعلم في بناء الاختبارات التحصيلية: أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة**. عمان: دار الفكر.

علام، صلاح الدين محمود. (2006). **القياس والتقويم التربوي والنفسي**. القاهرة: دار الفكر العربي.

العمار، فوزية قاسم. (2000). **الاحتياجات التدريبية لمعلمي الرياضيات للصفين السابع والثامن بأمانة العاصمة- صنعاء في مجال بناء الاختبارات**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة صنعاء، اليمن.

عودة، أحمد. (2005). **القياس والتقويم في العملية التدريسية**. اربد: دار الأمل.

العمر، سمر أمين.(1989). **أساليب وممارسات التقييم لمدرسي مديرية عمان الكبرى ومستوى جودة اختباراتهم التحصيلية**. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

العوض، سلطي محمد.(1996). **الكفايات الأزمة للمشرف التربوي ومدى ممارساتها من وجهة نظر المعلمين**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

الغمري، صفية جبران. (1998). **مستوى معرفة معلمي المرحلة الأساسية في اليمن بمهارات وكفايات تطوير الاختبارات المدرسية واتجاهاتهم نحو هذه الاختبارات**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

القباطي، منصور عبد الله (1998) **أساليب وممارسات التقييم المدرسي في مديريـة الحديـدة_ الجمهورية اليمنية ومستوى جودة الاختبارات التحصيلية**. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

ليهمن، أرفين وميهرنز،وليام. (2003). **القياس والتقويم في التربية وعلم النفس**. (ترجمة هيثم الزبيدي و ماهر أبو هلاله). العين: دار الكتاب الجامعي.

مراد، صلاح وسليمان، أمين. (2002). **الاختبارات والمقاييس في العلوم النفسية والتربويـة: خطوات إعدادها وخصائصها**. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

مركز البحوث والتطوير التربوي (2001). **تقويم أداء الإشراف التربوي فـي ضـوء المهـام المطلوبة**. صنعاء:

مركز البحوث والتطوير التربوي (2002). **تقويم كفايات المعلم الأدائية مـن مرحلـة التعلـيم الأساسي بالجمهورية اليمنية**. صنعاء:

مركز البحوث والتطوير التربوي (2007). **الاحتياجات التدريبية لمعلمي تلاميذ الصفوف (1-8) في مجال التقويم وعداد الاختبارات**. صنعاء:

المساعيد، أحمد عطا. (1998). **دور المشرف التربوي في تطـوير النمـو المهنـي لمعلمـي ومعلمات المرحلة الأساسية في مدارس لواء الباديـة الـشمالية فـي الأردن**. رسـالة ماجستير غير منشورة. جامعة آل البيت، المفرق، الأردن.

الناشف، سلمى زكي. (2001). **دليلك في تصميم الاختبارات**. عمان: دار البشير.

النجادات، عود. (1991). **دور المشرف التربوي في تحسين الفعاليات التعليميـــة كمـــا يراهـــا المعلمون في مدارس معان الثانوية الحكومية**. رسالة ماجستير غير منـــشورة. جامعـــة اليرموك، اربد، الأردن.

الهشامي، خليل بن ناصر. (2005). **مستوى معرفة المشرفين التربويين بسلطنة عُمان بالمبادئ العامة للاختبارات التحصيلية**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرمـــوك، اربـــد، الأردن.

الهويدي، زيد. (2004). **القياس والتقويم التربوي**. العين: دار الكتاب الجامعي.

وزارة التربية والتعليم. (1994). **اللائحة المدرسية**. صنعاء: اليمن.

وزارة التربية والتعليم (1995). **اللائحة التنظيمية للإشراف التربوي**. الصادرة بالقرار الوزاري رقم 794 لسنة 1995م، صنعاء: اليمن.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Allen. M. J. & Yen, W.N. (1979). **Introduction to Measurement Theory**. Monterey, Cali, Book. Cole

Boothrogd, R. A.& et al. (1992). What do Teachers Know About Measurement and How did They Find Outs? Paper Presented at the Annual Meeting of the National Council on Measurement in Education, San Francisco(**ERIC Document Reproduction Service** NO. ED 351309).

Ferguson, F. M. (1976). A Study of Practices Of Elementary School Supervisors in the State Of Louisiana as Perceived by Supervisors of Instruction, Principals and Teachers. (Doctoral. Dissertation, The Louisiana State University an Agricultural and Mechanical College, 1976). **Dissertation Abstract International**, 37(6). 3292A.

Green, Kathy E. & Stager, Susan F. (1986). Effects of Training Grade Level. and Subject Taught on the Types of Tests and Test Items Used by Teachers. Paper Presented at the Annual Meeting of the National Council on Measurement in Education (San Francisco, CA April, 17-19 1986) (**ERIC Document Reproduction Service** NO ED 269430).

Gronlund, N.E. (1982). **Constructing Achievement Tests.** London: Prentice – Hall Inc.

Hopkins, D.& Antes, R. L. (1985). **Classroom Measurement and Evaluation.** U S A: F.E. Peacock Publisher Inc.

Jeizan, Salha Salim. (1999). **The Role of Supervisors as Education Leaders in Private Schools in Saudi Arabia.** (Doctoral Dissertation, University Of Minnesota, 1999).

Mehrens& Lehman. (1975). **Measurement and Evaluation in Education And Psychology**. New Yourk. Holl, Rinehart And Winston.

Marso, R.N. & Pigge, F.L. (1988). An Analysis of Teacher – Made Tests: Testing Practices, Cognitive Demands, And Item Construction Errors. Paper Presented at The Annual Meeting of the National Council on Measurement in Education. (New Orleans, April 6-8, 1988). **(ERIC Document Reproduction Service** NO. ED 298174).

Newman, D.C. (1981). **Teacher Competency in Classroom Testing Practices**. Dissertation Abstracts 4200:31 Npvblished Doctoral Dissertation University of Georgia.

Oosterhof, A.(2001).**Classroom Application of Educational Measurement.** (3rd ed). Merrill prentice hall: New Jersey Columbus, Ohio.

Popham, W. J. (2000). **Modern Educational Measurement: Practical Guidelines for Educational Leaders** (3 Rd. Ed). Boston: Ally Nand Bacon.

Sax Gilbert. (1980). **Principles Of Educational and Psychological Measurement and Evaluation.** California: Wadsworth Publishing Company.

Thorndike, R. (1997). **Measurement and Evaluation in Psychology and Education** (6thed). Merrill Prentice Hall Inc: New Jersey Columbus, Ohio.

الملاحق

ملحق(1)

استبانه تحكيم اختبار مبادئ بناء الاختبارات التحصيلية

عنوان الدراسة

مستوى معرفة المشرفين التربويين بمبادئ بناء الاختبارات التحصيلية بمحافظة تعز

الأخ المحكم/..المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته.

يقوم الباحث بإعداد دراسة بعنوان "مستوى معرفة المشرفين التربويين بمبادئ بناء الاختبارات التحصيلية بمحافظة تعز " وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في التربية تخصص قياس وتقويم. ولأغراض الدراسة فإن الباحث يضع بين أيديكم اختبار في مبادئ بناء الاختبارات التحصيلية يرجى الإطلاع وإبداء أرائكم في:

1- وضوح صياغة الفقرات.
2- مدى مناسبة الفقرات للمجال.
3- إضافة فقرات أو حذف فقرات.
4- تحديد المستوى المقبول تربويًا (الحد الأدنى) من مبادئ بناء الاختبارات التحصيلية التي ينبغي أن يكون المشرف التربوي ملماً بها.
5- أي ملاحظات أخرى.

يرجى قراءة كل فقرة بعناية ووضع علامة (✓)تحت الدرجة التي ترون أنها مناسبة، علماً بأن إجاباتكم ستستخدم لأغراض البحث فقط.

شاكراً لكم تعاونكم

الباحث / محمد حاتم سعيد سيف

ماجستير قياس وتقويم – جامعة اليرموك

<table>
<tr><th rowspan="3">م</th><th colspan="5">مجال التهيئة والتخطيط</th></tr>
<tr><th rowspan="2">الفقـــــــــرات</th><th colspan="2">وضوح الفقرات</th><th colspan="3">درجة تمثيل الفقرات للمجال</th></tr>
<tr><th>واضحة</th><th>غير واضحة</th><th>عالية</th><th>متوسطة</th><th>منخفضة</th></tr>
<tr><td>1</td><td>يسمى الإجراء المنظم لقياس عينة من أهداف برنامج تعليمي بـــ:
أ. تقويم مستمر. ب. اختبار تحصيلي.
ج. استبيان شخصية. د. مقياس اتجاه.</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>2</td><td>من مواصفات الاختبار الجيد:
أ. سهل التصحيح. ب. يريح المعلم.
ج. يقيس الأهداف. د. يرضي الطلاب.</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>3</td><td>الاختبار الذي يهدف إلى متابعة تقدم المفحوصين خلال مساق دراسي معين هو اختبار:
أ. شخصي. ب. مدخلي.
ج. تكويني. د. ختام.</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>4</td><td>الاختبار المصمم لمقارنه أداء المفحوص على الاختبار بأداء مجموعته هو من النوع:
أ. المعياري. ب. الإتقاني.
ج. المحكي. د. التشخيصي.</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>5</td><td>تصنف الاختبارات إلي مقاليه مقابل موضوعية على أساس:
أ.طريقة التصحيح
ب.طول الاختبار.
ج. شكل الفقرة.
د. محتوى الاختبار.</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>6</td><td>تصنف الاختبارات إلي اختبارات مقننة مقابل اختبارات من إعداد المعلم على أساس: أ. شكل الفقرات. ب. نموذج الاستجابات.
ج. معد الاختبار. د. موضوعية التصحيح.</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>7</td><td>جميع ما يلي معايير لاختيار نوع الفقرات <u>عدا واحدا</u>:
أ. ألفه الفاحص بأشكال الفقرات.
ب. طبيعة المادة الدراسية.
ج. مستوى العبارات الهدفية.
د. أثر التخمين على دقة النتائج.</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr>
</table>

م	مجال التهيئة والتخطيط					
	الفقـــــــرات	وضوح الفقرات		درجة تمثيل الفقرات للمجال		
		واضحة	غير واضحة	عالية	متوسطة	منخفضة
8	**أي من الأسئلة التالية يقيس مستوى الفهم حسب تصنيف بلوم للأهداف المعرفية؟** أ. في أي سنة قامت الوحدة اليمنية. ب. رتب اتفاقيات الوحدة تصاعدياً حسب تاريخ انعقادها. ج. سم دولة توحدت مثل اليمن. د. بين السبب الذي أدى إلى قيام الوحدة اليمنية.					
9	**الغرض الرئيسي لجدول مواصفات الاختبار هو:** أ. وضع خطة التصحيح. ب. تخفيف قلق الاختبار. ج. تحديد مجال الاختبار. د. تهيئة المفحوصين للاختبار.					
10	**جميع مايلي عناصر تتضح في جدول المواصفات <u>عدا واحدا</u>:** أ.المستويات المعرفية. ب.الإجابة النموذجية. ج.موضوعات المحتوى. د.عدد الفقرات.					
11	**جميع العوامل التالية تؤثر على طول الاختبار <u>عدا واحدا</u>:** أ. نوع الفقرات. ب. تباين المفحوصين. ج. كمية المحتوى. د. غرض الاختبار					
12	**جميع العوامل التالية تؤثر في إمكانية تجزئة الاختبار إلى نصفين عدا واحدا:** أ. نوع الفقرات. ب. عدد الفقرات. ج. صعوبة الفقرات. د. تمييز الفقرات.					
13	**الصعوبة المثلى لفقرات اختبار تحصيلي تقع في منتصف المسافة بين احتمال الإجابة الصحيحة بالتخمين و:** أ. صفر. ب. 0.5. ج. 0.25. د. 1.					
14	**يساعد توضيح كيفية استخدام نتائج الاختبار للمفحوصين على:** أ. تخفيف قلق الاختبار. ب. تقدير دقيق للسمة. ج. زيادة حكمة الاختبار. د. رفع سقف الاختبار.					

م	مجال التهيئة والتخطيط					
	الفقـــــــــــرات	وضوح الفقرات		درجة تمثيل الفقرات للمجال		
		واضحة	غير واضحة	عالية	متوسطة	منخفضة
15	**أي الإجراءات التالية ملائمة لتهيئة المفحوصين للاختبار؟** أ. استخدام إجابة نموذجية عند التصحيح. ب. إبلاغ المفحوصين مسبقا بنوع الاختبار المراد تطبيق. ج. ترتيب الفقرات على ورقة الاختبار لتكون سهلة التصحيح. د. حصر استعمالات الفقرات الموضوعية في مستوى التحليل					
16	**يساعد استخدام طريقة التصحيح لأثر التخمين على تقدير دقيق لـــ .....** أ. الميل للتخمين. ب. السمة. ج. الدافعية. د. المخاطرة.					
17	**كيفية التعامل مع الغش والحد منه هي أحد إجراءات التخطيط لـــ** أ. إدارة الاختبار. ب. تصحيح الاختبار. ج.. تحليل الاختبار. د. توظيف الاختبار.					
18	**العوامل التالية تؤثر في تحديد موعد إجراء الاختبار عدا واحدا:** أ. ظروف المفحوصين. ب. الزمن اللازم للتصحيح. ج. الزمن اللازم لإكمال الاختبار. د. الوقت المناسب للفاحص.					
19	**جميع ما يلي فوائد الدراسة الاستطلاعية قبل تطبيق الاختبار عدا واحدة:** **أ. معرفة الزمن المناسب لإكمال الاختبار. ب. تحديد أساليب تسجيل الإجابات.** **ج. توفير معلومات إحصائية. د. تحديد العلامة الكلية للاختبار.**					

الفقرات	وضوح الفقرات: واضحة	وضوح الفقرات: غير	درجة تمثيل الفقرات للمجال: عالية	درجة تمثيل الفقرات للمجال: متوسط	درجة تمثيل الفقرات للمجال: منخفضة
مجال بناء الفقرات					
1 **جميع ما يلي ضروري لمن يبني اختبار جيد عدا واحده:** أ. الفته بأنواع الأسئلة الجيدة. ب. مهارته في إدارة الصف. ج. فهمة للمحتوى الدراسي. د. معرفته لحاجات المفحوصين.					
2 **من المتوقع أن يقيس اختبار الورقة والقلم أهدافاً:** أ. معرفيه. ب. نفس حركية. ج. انفعالية. د. جميع الأهداف أعلاء.					
3 **تبنى فقرات الاختبار لتكون متوسطة الصعوبة من أجل إظهار:** أ. اتساق علامات المفحوصين على السمة. ب. تباين المفحوصين في درجة امتلاكهم للسمة. ج. أن الاختبار يقيس ما حدد لقياسه. د. نتائج متقاربة للمفحوصين على السمة.					
4 **تكمن الميزة الأهم لأسئلة الاختيار من متعدد عن أسئلة المقال في أنها:** أ. سهلة الإعداد. ب.بعيده عن الغموض. ج. سهلة الإجابة. د. موضوعية التصحيح.					
5 **تعرف الفقرة المستقلة بأنها الفقرة التي لا تعتمد الاستجابة لها على......** أ. محتوى المادة. ب. فقرات الاختبار. ج. نوع الفقرة. د. خصائص المفحوص.					
6 **أي مما يلي يجعل الفقرة أسرع فهما من قبل المفحوصين عند صياغتها:** أ. خلو الفقرة من النفي المزدوج. ب. خلو الفقرة من مفاتيح الإجابة. ج. صياغة الفقرة بحيث تكون صعوبتها متدنية. د. صياغة الفقرة بحيث تكون طويلة.					
7 **أي نوع من أنواع الأسئلة التالية هو في صالح المفحوصين المغامرين الذين يعتمدون على التخمين في الإجابة:** أ. الإجابة القصيرة. ب. إكمال الفراغ. ج. الصواب والخطأ. د. المزاوجة.					

م	مجال بناء الفقرات					
	الفقرات	وضوح الفقرات		درجة تمثيل الفقرات للمجال		
		واضحة	غير	عالية	متوسط	منخفض
8	**الفقرة التالية، "اليمن دولة أسيوية، وعاصمتها صنعاء"،تعد ضعيفة كفقرة من نوع الصواب والخطأ للسبب التالي:** أ. تحتوي على مفتاح إجابة. ب. تحتمل أكثر من إجابة. ج. تحتوي على فكرتين د. سهلة للمفحوص اليمني.					
9	**الفقرة التالية، "أهم المدن اليمنية هي......"، تعد ضعيفة كفقرة من نوع الإكمال للسبب التالي:** أ. تحتوي على مفتاح إجابة. ب. تحتمل أكثر من إجابة. ج. تحتوي على فكرتين. د. سهلة للمفحوص اليمني.					
10	**يفضل أن يكون عدد الاستجابات في أسئلة المزاوجة:** أ. اقل من عدد المثيرات. ب. أكثر من عدد المثيرات. ج. مساوياً لعدد المثيرات. د. أكثر أو اقل من عدد المثيرات.					
11	**تمتاز فقرات الاختيار من متعدد عن فقرات الصواب والخطأ في أنها:** أ. أسهل استجابة. ب. تغطي المحتوى أكثر. ج. أكثر موضوعية في التصحيح. د. تعطي فرصة أقل للتخمين.					
12	**إذا كانت البدائل في فقرات الاختيار من متعدد ضعيفة التجانس فإن الفقرة ستبدو:** أ. سهلة. ب. ضعيفة. ج. واضحة. د. غامضة.					
13	**من الضروري أن تكون جميع البدائل متسقة مع متن السؤال نحوياً، لأن عدم الاتساق:** أ. غير مرغوب فيه. ب. يعطي صورة سيئة عن الفاحص. ج. يضلل الطلاب د. يزود بمفاتيح للإجابة.					
14	**أحد الأوصاف التالية تتلاءم مع خصائص الأسئلة المقالة وهي:** أ. تغطي معظم أجزاء المحتوى. ب. تقيس قدرة الطالب على ترتيب المعلومات. ج. أكثر أنواع الأسئلة استخداماً. د. يمكن تصحيحها بموضوعية.					

م	مجال بناء الفقرات	وضوح الفقرات		درجة تمثيل الفقرات للمجال		
	الفقـــرات	واضحة	غير	عالية	متوسط	منخفـ
15	أي من الأفعال الدالة على السلوك في بداية الفقرة المقالية يشجع على التحليل؟ أ. اذكر. ب. ميز. ج. فسر. د. عدد.					

م	مجال إخراج الاختبار					
	الفـقــــــــــــرات	وضوح الفقرات		درجة تمثيل الفقرات للمجال		
		واضحة	غير	عالية	متوسط	منخفضة
1	**الفرض الأساسي لجدول المواصفات في مرحلة إخراج الورقة الامتحانية هو:** أ. إثارة دافعية المفحوصين للاختبار. ب. تحديد مجال الاختبار. ج. مقارنة توزيع الأسئلة مع جدول المواصفات. د. تحديد شكل فقرات الاختبار.					
2	**الاختبار الذي تكون فقراته مرتبة حسب نوع الفقرات يوفر للمفحوص:** أ. التهيؤ العقلي. ب. التعزيز الفوري. ج. تسلسل المحتوى. د. الدافعية للاستمرار في الإجابة.					
3	**أنواع الأسئلة وطريقة الإجابة والزمن، كلها أمور تظهر في ورقة:** أ. التعليمات. ب. الأسئلة. ج. الإجابة. د. الملاحق.					
4	**الإجراء المناسب لتنبيه المفحوصين إلى النفي في الفقرات المنفية هو:** أ. كتابة النفي بخط كبير. ب. كتابة النفي بخط مائل. ج. وضع خط تحت النفي. د. كل ما ذكر أعلاه مناسباً.					
5	**إن وجود عبارات إيحائية داخل الورقة الاختبارية مثل (يتبع، انتهت الأسئلة)، تمكن المفحوص من التعرف إلى عدد:** أ. الفقرات الصعبة. ب. علامات الفقرة. ج. أوراق الإجابة. د. صفحات الأسئلة.					
6	**أفضل توزيع لموقع البديل الصحيح لفقرات الاختيار من متعدد داخل ورقة الاختبار هو التوزيع:** أ.العشوائي. ب. المنتظم. ج. المنطقي. د. العشوائي أو المنتظم.					
7	**يفضل وضع فراغات فقرات التكميل:** أ. في / أو بالقرب من بداية الفقرة ب. بين بداية ووسط الفقرة. ج. في منتصف الفقرة. د. في / أو بالقرب من نهاية الفقرة.					

م	مجال إخراج الاختبار					
	الفقـــــــــــرات	وضوح الفقرات		درجة تمثيل الفقرات للمجال		
		واضحة	غير	عالية	متوسط	منخفضة
8	**الصيغة المثلى لفقرات التكميل أن تكون فراغات الاستجابات............** أ. حسب طول الاستجابة الصحيحة. ب. متساوية الطول. ج. مختلفة الطول بشكل عام. د. مختلفة في الطول تبعا لنظام معين.					
9	**السبب في توفير زيادة عدد نسخ الاختبار هو:** أ. تكوين بنك للأسئلة. ب. تزويد المديريات بنماذج للأسئلة. ج. استخدامها مره أخر د. تعويض النقص الناتج عن سوء الطباعة.					
10	**من أجل إجابة منظمة وتصحيح موضوعي يجب أن يكون تسلسل أرقام الفقرات في ورقة الإجابة مطابقا مع التسلسل في ورقة........** أ. التعليمات. ب. الملاحق. ج. الأسئلة. د. الإجابة النموذجية.					
11	**يساعد وجود ورقة إجابة منفصلة على سهولة:** أ. الإجابة والتصحيح. ب. الإجابة والغش. ج. الإجابة والتخمين. د. الغش والتخمين.					

م	مجال تطبيق الاختبار	وضوح الفقرات		درجة تمثيل الفقرات للمجال		
	الفقـــــــــــرات	واضحة	غير	عالية	متوسط	منخفضة
1	**كلما زادت قدرة الفاحص على ضبط ظروف إدارة الاختبار كلما زادت ثقته ب ...** أ. موضوعية المصححين. ب. علامة المفحوصين. ج . عمل المراقبين. د. نفسه شخصياً.					
2	**تؤدي المبالغة في إظهار أهمية الاختبار إلى زيادة......المفحوصين:** أ. جدية. ب. علامات. ج. تركيز. د. قلق.					
3	**أهم عامل يساعد على توفير الحد الأدنى من الراحة الجسمية للطلبة أثناء الاختبار هو:** أ. توفير درجة مناسبة من الحرارة والإضاءة. ب. تدريب المفحوصين على نوعيات الأسئلة. ج. التقليل من عدد المراقبين. د. التقليل من أهمية الاختبار.					
4	**أهم عامل يساعد على توفير الحد الأدنى من الراحة النفسية للطلبة أثناء الاختبار هو:** أ. عدم السماح بالغش. ب. عدم مقاطعة المفحوص أثناء الإجابة. ج. تقليل أهمية الاختبار. د. إشعار المفحوص بالزمن المتبقي للاختبار.					
5	**يؤدي استعمال الفاحص لنماذج مختلفة من الأسئلة أثناء الاختبار إلى:** أ. استقلال إجابات المفحوصين. ب. منع الغش بين المفحوصين. ج. استقلال الإجابات ومنع الغش. د. موضوعية تصحيح الإجابات.					
6	**أي من الإجراءات التالية يساعد على تنظيم وضبط المفحوصين أثناء الاختبار؟** أ. الإعلان المستمر عن الوقت المتبقي للاختبار. ب. التنبيه المستمر لكيفية استخدام ورقة الإجابة. ج. وضع المفحوص في المكان الذي يرتاح له. د. وضوح الطباعة وتعليمات الاختبار.					

م	مجال تطبيق الاختبار					
	الفقـــــــــرات	وضوح الفقرات		درجة تمثيل الفقرات للمجال		
		واضحة	غير	عالية	متوسط	منخفض
7	**أفضل إجراء للتعامل مع الحالات الطارئة للمفحوصين التي لا يمكنها إجراء للاختبار في الوقت المحدد هو:** أ. يختبرهم بالاختبار نفسه إذا تأكد من عدم وصول معلوماته لديهم. ب. يختبرهم باختبار آخر في وقت لاحق. ج. يبني قياسهم على أساس الاختبارات القادمة أو السابقة. د. كل ما سبق يصلح للحالات الطارئة.					

م	مجال تصحيح الاختبار	وضوح الفقرات		درجة تمثيل الفقرات للمجال		
	الفقـــــــــرات	واضحة	غير	عالية	متوسط	منخفض
1	**الإجابة النموذجية الجيدة هي التي تضمن لنا وجود كل الاستجابات المحتملة.......** أ. قبل كتابة الفقرات. ب. بعد كتابة الفقرات. ج. والعلامات عليها قبل كتابة الفقرات. د. والعلامات عليها بعد كتابة الفقرات.					
2	**تحديد إجراءات مطابقة إجابات المفحوصين مع الإجابة النموذجية هي من متطلبات التصحيح:** أ. العشوائي. ب. الذاتي. ج. الموضوعي. د. اليدوي.					
3	**أدق وصف لتصحيح أسئلة الإكمال مقارنة بتصحيح أسئلة الاختيار من متعدد هو أن تصحيح أسئلة الإكمال:** أ. أكثر موضوعية في التصحيح. ب. أقل موضوعية في التصحيح. ج. لها نفس موضوعية التصحيح. د. ليس لها موضوعية تصحيح.					
4	**تقرير إلى إي مدى يحكم المصحح بصحة الإجابة جزئيا أو كليا هي من خصائص تصحيح أسئلة:** أ. الصواب والخطأ. ب. المزاوجة. ج. الاختيار من متعدد. د. المقال.					
5	**تأثر علامة المفحوص التي يقدرها المصحح على إجابة سؤال مقالي ما بالعلامة على سؤال أخر أو أسئلة سابقة تسمى بأثر:** أ. الهالة. ب. التورية. ج. الأرضية. د. الحمل.					
6	**يفضل تصحيح الإجابة للسؤال المقالي الواحد لجميع الأوراق في جلسة واحدة وذلك للمحافظة على درجة تأثر العلامة بالظروف ....للمصحح:** أ. الاقتصادية. ب. النفسية. ج. الجسدية. د. النفسية الجسدية.					

م	مجال تصحيح الاختبار					
	الفقـــــــــرات	وضوح الفقرات		درجة تمثيل الفقرات للمجال		
		واضحة	غير	عالية	متوسط	منخفض
7	**أي من الإجراءات التالية تجعل تصحيح الأسئلة المقالية أكثر موضوعية؟** أ. التركيز على التنظيم والأسلوب في الإجابة أثناء التصحيح. ب. تصحيح ورقة كل مفحوص كاملة قبل الانتقال إلى ورقة مفحوص أخر. ج. تصحيح إجابات المفحوصين اعتمادا على خلفية الفاحص المسبقة عنهم. د. تصحيح الإجابة للسؤال الواحد لجميع الطلبة قبل الانتقال إلى إجابة سؤال أخر.					
8	**أدق إجراء يضمن فيه الفاحص تعرف المفحوصين على الإجابة النموذجية على أسئلة الاختبار هو كتابة ملاحظات على إجاباتهم:** أ. الخاطئة. ب. الصحيحة. ج. المتروكة. د. الخاطئة والمتروكة.					

م	مجال تحليل الفقرات وتفسير النتائج					
	الفقـــرات	وضوح الفقرات		درجة تمثيل الفقرات للمجال		
		واضحة	غير	عالية	متوسطة	منخفضة
1	**الغرض من تحليل فقرات الاختبار هو:** أ. تحسين نوعية الفقرات. ب. تحديد نقاط القوة والضعف للمفحوصين. ج. تعديل وتحسين عملية التعلم. د. كل ما سبق من أغراض تحليل الفقرات.					
2	**أي خصائص الفقرات <u>لا تختبر</u> مباشرة بأسلوب تحليل الفقرات؟** أ. الصعوبة. ب.التمييز. ج. الوضوح. د. فعالية المموهات.					
3	**أفضل مدى لمعامل الصعوبة الذي يمكن اعتماده لاختيار فقرات لاختبار معياري المرجع هو:** أ. 0.15-0.30. ب. 0.3-0.50. ج. 0.30-0.70. د. 0.70-0.90					
4	**مدى معامل التمييز للفقرة هو من:** أ. -1 - 0.5. ب. صفر- +1 . ج. 0.5 - 0.7. د. -1- +1.					
5	**تقدم 30 طالباً لامتحان، ثم حللت فقراته باستخدام بيانات الثلث الأعلى والثلث الأدنى من الطلاب فكانت الاستجابة للفقرة بالنسبة للثلث الأعلى=7 وبالنسبة للثلث الأدنى=2 ما معامل التمييز لهذه الفقرة؟** أ. 0.20. ب. 0.50. ج. 0.70. د. 0.90.					
6	**عندما <u>لا يتم</u> اختيار بديل من بدائل فقرة من قبل أي مفحوص فإن هذا يعني بالضرورة تغيير:** أ. البديل نفسه. ب. صعوبة الفقرة. ج. القدرة التمييزية للفقرة. د. الفقرة كلياً.					

م	مجال تحليل الفقرات وتفسير النتائج						
	الفقــــــــــرات	وضوح الفقرات		درجة تمثيل الفقرات للمجال		
		واضحة	غير	عالية	متوسطة	منخفضة
7	العلامة التي تعبر عن بعد علامة المفحوص في توزيع ما عن وسط التوزيع بعدد الانحرافات المعيارية هي العلامة: أ. الخام. ب. المعيارية. ج. المئينية. د. الصفية.					
8	المعيار الذي نفسر على ضوئه نتائج الاختبار المعياري المرجع هو مقارنة الطالب على الاختبار بـــ.... أ. درجة الإتقان. ب. ما يمتلك الطالب نفسه من معلومات. ج. توقعات المعلم عن أداء الطالب د. أداء المجموعة التي طبق عليها الاختبار.					
9	عندما يكون توزيع العلامات على اختبار تحصيلي ما ملتو التواء سالب يمكن أن نستنتج أن الاختبار كان: أ. سهلاً جداً. ب. صعباً جداً. ج. متوسط الصعوبة. د. غير ثابت.					
10	عندما يكون توزيع العلامات على اختبار تحصيلي ما توزيع حاد يمكن أن نستنتج أن الاختبار تمييزه: أ. عالي. ب. مقبول. ج. ضعيف. د. متطرف.					
11	المفهوم الذي يشير إلى درجة اتساق علامات المفحوصين على الاختبار هو: أ. الموضوعية. ب. التقنين. ج. الصدق. د. الثبات.					
12	إذا قاس الاختبار السمة التي صمم لقياسها فإن هذا الاختبار يكون: أ. موضوعياً. ب. مقنناً. ج. صادقاً. د. ثابتاً.					

<table>
<tr><td>م</td><td colspan="6">مجال تحليل الفقرات وتفسير النتائج</td></tr>
<tr><td rowspan="2"></td><td rowspan="2">الفقـــــرات</td><td colspan="2">وضوح الفقرات</td><td colspan="3">درجة تمثيل الفقرات للمجال</td></tr>
<tr><td>واضحة</td><td>غير</td><td>عالية</td><td>متوسطة</td><td>منخفضة</td></tr>
<tr><td>13</td><td>عند حساب معامل ثبات الاختبار فإن الحكم الصادر عن مدى الثبات يتعلق بـــ:
أ. الاختبار. ب. السمة.
ج. المفحوص. د. المحتوى.</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>14</td><td>أحد النصائح التي يمكن تقديمها للذين يضعون الاختبارات حتى تتصف بدرجات ثبات عالية:
أ. استخدام الأسئلة الموضوعية. ب. إثارة دافعية المفحوصين.
ح. تسهيل أسئلة الاختبارات. د. ضبط مصادر أخطاء القياس.</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>15</td><td>إذا كان معامل ثبات اختبار ما = 1 فإن الخطأ المعياري للقياس سيكون :
أ. صفر. ب. واحد.
ج. مساوياً للانحراف المعياري د. مساوياً لمعامل الثبات.</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>16</td><td>أي العبارات التالية توضح العلاقة بين صدق وثبات الاختبار بشكل أدق:
أ.الثبات ضروري وكاف للصدق.
ب.الاختبار الثابت هو اختبار صادق أو غير صادق.
ج.الاختبار الثابت وهو اختبار غير صادق.
د.الاختبار الثابت هو اختبار صادق.</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>17</td><td>أهم أنواع الصدق لاختبار تحصيل ختامي هو صدق :
أ.التلازمي. ب. المحتوى.
ج. التنبؤ. د. البناء.</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>18</td><td>إذا تأثرت علامات المفحوصين في مادة معينة بالجامعة بمعرفة المدرس بعلاماتهم في الثانوية العامة فإن المحك يوصف بأنه:
أ. متغير. ب. مشوش.
ج. متوفر. د. ملوث.</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>19</td><td>جميع الخصائص التالية من خصائص المحك الجيد <u>عدا واحدة</u>:
أ. المرونة. ب. الوفره.
ج. الثبات. د. ذوصلة.</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr>
</table>

م	مجال توظيف واستثمار نتائج الاختبار	وضوح الفقرات		درجة تمثيل الفقرات للمجال ل		
	الفقـــــــــرات	واضحة	غير	عالية	متوسطة	منخفضة
.1	**أفضل توظيف لنتائج اختبار تحصيلي تشخيصي في:** أ. التأكد من أن المفحوصين حققوا الأهداف المرجوة. ب. الحكم على مهارة المفحوص ومعرفته الحالية. ج. تحديد مواطن القوة والضعف عند المفحوصين. د. انتقاء واختيار المفحوصين.					
.2	**أحد الإجراءات الآتية أكثر ملائمة لتوظيف نتائج اختبار بنائي:** أ. تصنيف المفحوصين إلى مستويات حسب علاماتهم. ب. تطوير البرامج والأنشطة المدرسية. ج. انتقاء واختيار المفحوصين. د. إعطاء المفحوصين تغذية راجعة لتقييم تعلمهم.					
.3	**أهم الخصائص الجيدة التي تتمتع بها الفقرة لكي يتم ضمها لبنك الأسئلة هي :** أ. صعوبة الفقرة مناسبة. ب. تمييز الفقرة عالي. ج. صدق المحتوى. د. كل ما ذكر أعلاه من خصائص الفقرة الجيدة.					
.4	**يفضل أن يبدأ المعلم في بناء الأسئلة:** أ. قبل تدريسه لماده معينة. ب. بداية تدريسه لمادة معينة. ج. بعد تدريسه لمادة معينة. د. بعد مرور سنوات على تدريسه لتلك المادة.					
.5	**لسهولة التعامل مع الفقرات في بنك الأسئلة والوصول إليها ينصح بتخصيص:** أ. بطاقات مستقلة لكل فقرة. ب. ملف مستقل لكل فقرة ج. درج مستقل لكل فقرة. د. بطاقة وملف مستقلين لكل فقرة.					
.6	**يفضل أن ترتب الفقرات داخل بنك الأسئلة بطرية منطقية حسب:** أ. محتوى المادة. ب. نوع المهارة. ج. المستوى العقلي. د. أي من الطرق أعلاه مناسباً.					

أ- اقترح ما تراه مناسباً من فقرات.

....
....
....
....
....
....
....
....
....
....

ب- حذف الفقرات رقم

....
....
....
....
....
....
....
....
....
....

ج- ملاحظات

....
....
....
....
....
....

د- المستوى المقبول تربوياً هو (%).

ملحق(2)

اختبار في مبادئ بناء الاختبارات التحصيلية

أخي المشرف الفاضل

يقوم الباحث بإعداد رسالة ماجستير بعنوان "مستوى معرفة المشرفين التربويين بمبادئ بناء الاختبارات التحصيلية في محافظة تعز".

لذا يرجو منكم التكرم بالإجابة عن الأسئلة التالية، ودون ذكر الاسم ودو الرجوع إلى مصادر للاستعانة بها للإجابة عن الأداة، حيث أن الهدف هو التعرف على مستوى المعرفة بمبادئ بناء الاختبارات ليحصل الباحث على نتائج حقيقية تعكس الواقع وتساعده في الخروج بعدد من التوصيات تسهم في رفع مستوى هذه المعرفة. علما بأن النتائج لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط.

كما يرجى قراءة كل فقرة بعناية ثم وضع إشارة (✓)على ورقة الإجابة المرفقة بهذا الاختبار في المربع تحت البديل الذي تعتبره صحيحا. كما هو موضح بالمثال التالي:-

البدائل / الفقرات	أ	ب	ج	د
1	✓			
2		✓		
الخ				

كما يرجى وضع إشارة (✓) في المربع الذي ينطبق عليك في المتغيرات التالية:-

1- الخبرة: ☐ سبع سنوات فأقل. ☐ أكثر من سبع سنوات.

2- مكان العمل: ☐ مدينة ☐ ريف

3- التخصص: ☐ مواد أدبية. ☐ مواد علمية.

الباحث

محمد حاتم سعيد

اختبار في مبادئ بناء الاختبارات التحصيلية

1. يسمى الإجراء المنظم لقياس عينة من أهداف برنامج تعليمي بـــ:

أ. تقويم مستمر. ب. اختبار تحصيلي.

ج. استبيان شخصية. د. مقياس اتجاه.

2. من مواصفات الاختبار الجيد:

أ. سهل التصحيح. ب. يريح المعلم.

ج. يقيس الأهداف. د. يرضي الطلاب.

3. الاختبار الذي يهدف إلى متابعة تقدم المفحوصين خلال مادة دراسية معينة هو اختبار:

أ. تشخيصي. ب. مدخلي.

ج. بنائي. د: نهائي.

4. الاختبار المصمم لمقارنه أداء المفحوص على الاختبار بأداء مجموعته هو من النوع:

أ. المعياري. ب.الإتقاني.

ج. المحكي. د. التشخيصي.

5. تصنف الاختبارات إلى مقالية مقابل موضوعية على أساس:

أ. شكل الفقرة. ب. طول الاختبار.

ج. طريقة التصحيح. د. محتوى الاختبار.

6.جميع ما يلي معايير لاختيار نوع الفقرات عدا واحدا:

أ. ألفة الفاحص بأشكال الفقرات. ب. طبيعة المادة الدراسية.

ج. مستوى العبارات الهدفية. د. أثر التخمين على دقة النتائج.

7. أي من الأسئلة التالية يقيس مستوى الفهم حسب تصنيف بلوم للأهداف المعرفية؟

أ. في أي سنة قامت الوحدة اليمنية.

ب. رتب اتفاقيات الوحدة تصاعديا حسب تاريخ انعقادها.

ج. سم دولة توحدت مثل اليمن.

د. بين السبب الذي أدى إلى قيام الوحدة اليمنية.

8. جميع مايلي عناصر تتضح في جدول المواصفات عدا واحدا:

أ. المستويات المعرفية. ب.الإجابة النموذجية.

ج. موضوعات المحتوى. د.عدد الفقرات.

9. جميع العوامل التالية تؤثر على طول الاختبار عدا واحدا:

أ. نوع الفقرات. ب. تباين المفحوصين.

ج. كمية المحتوى. ج. غرض الاختبار.

10.يساعد توضيح كيفية استخدام نتائج الاختبار للمفحوصين على:

أ. تخفيف قلق الاختبار. ب. تقدير دقيق للسمة.

ج. زيادة حكمة الاختبار. د. رفع سقف الاختبار.

11. استخدام طريقة التصحيح لأثر التخمين يساعد على تقدير دقيق لـ .....

أ. الميل للتخمين. ب. السمة.

ج. الدافعية. د. المخاطرة.

12. العوامل التالية تؤثر في تحديد موعد إجراء الاختبار عدا واحدا:

أ. ظروف المفحوصين. ب. الزمن اللازم للتصحيح.

ج. الزمن اللازم لإكمال الاختبار. د. الوقت المناسب للفاحص.

13. جميع ما يلي ضروري لمن يبني اختبار جيد عدا واحدا:

أ. الفقه بأنواع الأسئلة الجيدة. ب. مهارته في إدارة الصف.

ج. فهمه للمحتوى الدراسي. د. معرفته لحاجات المفحوصين.

14. تبنى فقرات الاختبار لتكون متوسطة الصعوبة من أجل إظهار:

أ. اتساق علامات المفحوصين على السمة. ب. تباين المفحوصين في درجة امتلاكهم للسمة.

ج. أن الاختبار يقيس ما حدد لقياسه. د. نتائج متقاربة للمفحوصين على السمة.

15. الميزة الأهم لأسئلة الاختيار من متعدد عن أسئلة المقال هي:

أ. سهلة الإعداد. ب. بعيده عن الغموض.

ج. سرعة الإجابة. د. موضوعية التصحيح.

16. الفقرة المستقلة هي الفقرة التي لا تعتمد الاستجابة لها على......

أ. محتوى المادة. ب. فقرات الاختبار.

ج. نوع الفقرة. د. خصائص المفحوص.

17. أي نوع من أنواع الأسئلة التالية هو في صالح المفحوصين المغامرين الذين يعتمدون على التخمين في الإجابة:

أ. الإجابة القصيرة. ب. إكمال الفراغ.

ج. الصواب والخطأ. د. المزاوجة.

18. الفقرة التالية، "اليمن دولة أسيوية، وعاصمتها صنعاء"،تعد ضعيفة كفقرة من نوع الصواب والخطأ للسبب التالي:

أ. تحتوي على مفتاح إجابة. ب. تحتمل أكثر من إجابة.

ج. تحتوي على فكرتين. د. سهلة للمفحوص اليمني.

19. الفقرة التالية، "أهم المدن اليمنية هي......"، تعد ضعيفة كفقرة من نوع الإكمال للسبب التالي:

أ. تحتوي على مفتاح إجابة. ب. تحتمل أكثر من إجابة.

ج. تحتوي على فكرتين. د. سهلة للمفحوص اليمني.

20. عدد الاستجابات في أسئلة المزاوجة يفضل أن تكون:

أ. اقل من عدد المثيرات. ب. أكثر من عدد المثيرات.

ج. مساويا لعدد المثيرات د. أكثر أو اقل من عدد المثيرات

21. تمتاز فقرات الاختيار من متعدد عن فقرات الصواب والخطأ في أنها:

أ. أسهل استجابة. ب. تغطي المحتوى أكثر.

ج. أكثر موضوعية في التصحيح. د. تعطي فرصة أقل للتخمين.

22. إذا كانت البدائل في فقرات الاختيار من متعدد ضعيفة التجانس فإن الفقرة ستبدو:

أ. سهلة. ب. ضعيفة.

ج. واضحة. د. غامضة.

23. أي الأوصاف التالية تتلاءم مع خصائص الأسئلة المقالة وهي:

أ. تغطي معظم أجزاء المحتوى. ب. تقيس قدرة الطالب على ترتيب المعلومات.

ج. أكثر أنواع الأسئلة استخداماً. د. يمكن تصحيحها بموضوعية.

24. أي من الأفعال الدالة على السلوك في بداية الفقرة المقاليه يشجع على التحليل؟

أ. اذكر. ب. ميز.

ج. فسر. د. عدد.

25. الاختبار الذي تكون فقراته مرتبة حسب نوع الفقرات يوفر للمفحوص:

أ. التهيؤ العقلي. ب. التعزيز الفوري.

ج. تسلسل المحتوى. د. الدافعية للاستمرار في الإجابة.

26. أنواع الأسئلة وطريقة الإجابة و الزمن، كلها أمور تظهر في ورقة:

أ. التعليمات. ب. الأسئلة.

ج. الإجابة. د. الملاحق.

27. الإجراء المناسب لتنبيه المفحوصين إلى النفي في الفقرات المنفية هو:

أ. كتابة النفي بخط كبير. ب. كتابة النفي بخط مائل.

ج. وضع خط تحت النفي. د. كل ما ذكر أعلاه مناسباً.

28. إن وجود عبارات إيحائية داخل الورقة الاختبارية مثل (يتبع، انتهت الأسئلة)، تمكن المفحوص من التعرف إلى:

أ. الفقرات الصعبة. ب. علامات الفقرة.

ج. أوراق الإجابة. د. صفحات الأسئلة.

29. التوزيع المناسب لموقع البديل الصحيح لفقرات الاختيار من متعدد داخل ورقة الاختبار هو التوزيع:

أ.العشوائي. ب. المنتظم.

ج. المنطقي. د. العشوائي أو المنتظم.

30. يفضل وضع فراغات فقرات التكميل:

أ. في / أو بالقرب من بداية الفقرة. ب. بين بداية ووسط الفقرة.

ج. في منتصف الفقرة. د. في / أو بالقرب من نهاية الفقرة.

31. الغرض من زيادة عدد نسخ الاختبار هو:

أ. تكوين بنك للأسئلة. ب. تزويد المديريات بنماذج للأسئلة.

ج. تعويض النقص الناتج عن سوء الطباعة. د . جميع ماذكر صحيح.

32. من أجل إجابة منظمة وتصحيح موضوعي يجب أن يكون تسلسل أرقام الفقرات في ورقة الإجابة مطابقا مع التسلسل في ورقة........

أ. التعليمات. ب. الملاحق. ج. الأسئلة. د. الإجابة النموذجية.

33. يساعد وجود ورقة إجابة منفصلة على سهولة:

أ. الإجابة والتصحيح. ب. الإجابة والغش.

ج. الإجابة والتخمين. د. الغش والتخمين.

34. كلما زادت قدرة الفاحص على ضبط ظروف إدارة الاختبار كلما زادت ثقته ب ...

أ. موضوعية المصححين. ب. علامة المفحوصين.

ج. عمل المراقبين. د. نفسه شخصياً.

35. المبالغة في إظهار أهمية الاختبار تجعل المفحوصين أكثر:

أ. جدية. ب. علامات.

ج. تركيزا. د. قلقاً.

36. أهم عامل يساعد على توفير الحد الأدنى من الراحة الجسمية للطلبة أثناء الاختبار هو:

أ. توفير درجة مناسبة من الحرارة والإضاءة. ب. تدريب المفحوصين على نوعيات الأسئلة.

ج. التقليل من عدد المراقبين. د. التقليل من أهمية الاختبار.

37. يؤدي استعمال الفاحص لنماذج مختلفة من الأسئلة أثناء الاختبار إلى:

أ. استقلال إجابات المفحوصين. ب. منع الغش بين المفحوصين.

ج. استقلال الإجابات ومنع الغش. د. موضوعية تصحيح الإجابات.

38. إن إجابة الفاحص عن استفسارات المفحوصين جماعيًا أثناء تطبيق الاختبار يساعد على:

أ. توفير فرص متساوية للجميع. ب. حصولهم على علامات عالية.

ج. زيادة فرص الغش. د. رفع حدة القلق.

39. أفضل إجراء للتعامل مع الحالات الطارئة للمفحوصين التي لا يمكنها إجراء للاختبار في الوقت المحدد هو:

أ. يختبرهم بالاختبار نفسه إذا تأكد من عدم وصول معلوماته لديهم.

ب. يختبرهم باختبار أخر في وقت لاحق.

ج. يبني قياسهم على أساس الاختبارات القادمة أو السابقة.

د. كل ما سبق يصلح للحالات الطارئة.

40. الإجابة النموذجية الجيدة هي التي تضمن لنا وجود كل الاستجابات المحتملة.......

أ. قبل كتابة الفقرات. ب. بعد كتابة الفقرات.

ج. والعلامات عليها قبل كتابة الفقرات. د. والعلامات عليها بعد كتابة الفقرات.

41. تحديد إجراءات مطابقة إجابات المفحوصين مع الإجابة النموذجية هي من متطلبات التصحيح:

أ. العشوائي. ب. الذاتي.

ج. الموضوعي. د. اليدوي.

42. أدق وصف لتصحيح أسئلة الإكمال مقارنة بتصحيح أسئلة الاختيار من متعدد هو أن تصحيح أسئلة الإكمال:

أ. أكثر موضوعية في التصحيح. ب. أقل موضوعية في التصحيح.

ج. لها نفس موضوعية التصحيح. د. ليس لها موضوعية تصحيح.

43. حكم المصحح بصحة الإجابة جزئيا أو كليا هي من خصائص تصحيح أسئلة:

أ. المقال. ب. الاختيار من متعدد.

ج. المزاوجة. د. الصواب والخطأ.

44. تأثر علامة المفحوص التي يقدرها المصحح على إجابة سؤال مقالي ما بالعلامة على سؤال أخر أو أسئلة سابقة تسمى بأثر:

أ. الهالة. ب. التورية.

ج. الأرضية. د. الحمل.

45. يفضل تصحيح الإجابة للسؤال المقالي الواحد لجميع الأوراق في جلسة واحدة وذلك للمحافظة على درجة تأثر العلامة بالظروف ......للمصحح:

أ. الاقتصادية. ب. النفسية والجسدية.

ج. الجسدية. د. النفسية.

46. أي من الإجراءات التالية تجعل تصحيح الأسئلة المقالية أكثر موضوعية؟

أ. التركيز على التنظيم والأسلوب في الإجابة أثناء التصحيح.

ب. تصحيح ورقة كل مفحوص كاملة قبل الانتقال إلى ورقة مفحوص أخر.

ج. تصحيح إجابات المفحوصين اعتمادا على خلفية الفاحص المسبقة عنهم.

د. تصحيح الإجابة للسؤال الواحد لجميع الطلبة قبل الانتقال إلى إجابة سؤال أخر.

47. أدق إجراء يضمن فيه الفاحص تعرف المفحوصين على الإجابة النموذجية على أسئلة الاختبار المقالي هو كتابة ملاحظات على إجاباتهم:

أ. الخاطئة. ب. الخاطئة والمتروكة.

ج. المتروكة. د. الصحيحة.

48. الغرض من تحليل فقرات الاختبار هو:

أ. تحسين نوعية الفقرات.

ب. تحديد نقاط القوة والضعف للمفحوصين.

ج. تعديل وتحسين عملية التعلم.

د. كل ما سبق من أغراض تحليل الفقرات.

49. أي خصائص الفقرات لا تختبر مباشرة بأسلوب تحليل الفقرات؟

أ. الصعوبة. ب. التمييز.

ج. الوضوح. د. فعالية المموهات.

50. تقدم 30 طالباً لامتحان، ثم حللت فقراته باستخدام بيانات الثلث الأعلى والثلث الأدنى من الطلاب فكانت الاستجابة للفقرة بالنسبة للثلث الأعلى=7 وبالنسبة للثلث الأدنى=2 ما معامل التمييز لهذه الفقرة؟

أ. 0.20. ب. 0.50.

ج. 0.70. د. 0.90.

51. عندما لا يتم اختيار بديل من بدائل فقرة من قبل أي مفحوص فإن هذا يعني بالضرورة تغيير:

أ. البديل نفسه. ب. صعوبة الفقرة.

ج. القدرة التمييزية للفقرة. د. الفقرة كلياً.

52. **تفسير نتائج الاختبار المعياري المرجع يعتمد على مقارنة أداء المفحوص مع:**

أ. درجة الإتقان المحددة.

ب. ما يمتلك الطالب نفسه من معلومات.

ج. توقعات المعلم عن أداء الطالب.

د. أداء المجموعة التي طبق عليها الاختبار.

53. **عندما يكون توزيع العلامات على اختبار تحصيلي ما توزيع حاد يمكن أن نستنتج أن الاختبار تمييزه:**

أ. مرتفع. ب. مقبول.

ج.منخفض. د. متطرف.

54. **المفهوم الذي يشير إلى درجة اتساق علامات المفحوصين على الاختبار هو:**

أ. الموضوعية ب. التقنين.

ج. الصدق. د. الثبات.

55. **إذا قاس الاختبار السمة التي صمم لقياسها فإن هذا الاختبار يكون:**

أ. موضوعياً. ب. مقنناً.

ج. صادقاً. د. ثابتاً.

56. **عند حساب معامل ثبات الاختبار فإن الحكم الصادر عن مدى الثبات يتعلق بـــ:**

أ. الاختبار. ب. السمة.

ج. المفحوص. د. المحتوى.

57. **إذا كان معامل ثبات اختبار ما = 1 فإن الخطأ المعياري للقياس سيكون :**

أ. صفر. ب. واحد.

ج. مساوياً للانحراف المعياري. د. مساوياً لمعامل الثبات.

58. **أي العبارات التالية توضح العلاقة بين صدق وثبات الاختبار بشكل أدق:**

أ. الثبات ضروري وكاف للصدق.

ب. الاختبار الثابت هو اختبار صادق أو غير صادق.

ج. الاختبار الثابت هو اختبار غير صادق.

د. الاختبار الثابت هو اختبار صادق.

59. **أهم أنواع الصدق لاختبار تحصيلي ختامي هو صدق :**

أ. التلازمي. ب. البناء.

ج. التنبؤ. د. المحتوى.

60. **جميع الخصائص التالية من خصائص المحك الجيد عدا واحدة هي:**

أ. المرونة. ب. الو فره.

ج. الثبات. د. ذو صلة.

ملحق (3)

معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات اختبار مبادئ بناء الاختبارات التحصيلية

الفقرة	الصعوبة	التمييز	الفقرة	الصعوبة	التمييز
1	.37	.42	34	.61	.42
2	.85	.33	35	.61	.33
3	.63	.50	36	.63	.83
4	.50	.50	37	.37	.50
5	.20	.33	38	.65	.58
6	.33	.08-	39	.63	.25
7	.33	.50	40	.34	.02
8	.70	.23	41	.54	.33
9	.85	.33	42	.50	.35
10	.59	.25	43	.46	.25
11	.39	.33	44	.43	.67
12	.33	.26	45	.76	.29
13	.42	.08-	46	.50	.42
14	.33	.33	47	.76	.50
15	.72	.67	48	.35	.22
16	.30	.11	49	.61	.42
17	.30	.42	50	.65	.50
18	.76	.42	51	.59	.33
19	.41	.67	52	.59	.42
20	.80	.33	53	.26	.25
21	.48	.67	54	.35	.33
22	.80	.50	55	.30	.25
23	.67	.33	56	.40	00
24	.57	.50	57	.65	.58
25	.37	.42	58	.24	.26
26	.63	.33	59	.48	.25
27	.43	.50	60	.70	.42
28	.33	.25	61	.43	.83
29	.37	.33	62	.39	.58
30	.74	.50	63	.20	.33
31	.85	.42	64	.52	.50
32	.61	.75	65	.57	.58
33	.63	.50			

ملحق (4)

بسم الله الرحمن الرحيم



جامعة اليرموك
YARMOUK UNIVERSITY

عمادة البحث العلمي والدراسات العليا

الرقم: ... ب د/١٢٧/ ٢٠٠٢١ ...
التاريخ: ... / ١٤٢٧ هـ
الموافق: ... / ٢٠٠٧ م

لمن يهمه الأمر

يقوم الطالب محمد حاتم سعيد سيف ورقمه الجامعي (٢٠٠٥٤٠٢٠٥٦) بأعداد رسالة الماجستير في تخصص القياس و التقويم بعنوان:

" مستوى معرفة المشرفين التربويين في محافظة تعز بمبادىء بناء الاختبارات التحصيلية ".

ويحتاج لهذه الغاية إلى جمع بيانات وتوزيع استبانات .

يرجى تسهيل مهمته الأكاديمية.

عميد البحث العلمي والدراسات العليا

أ.د فواز العبد الحق



نسخة / ملف الطالب

تلفون: ٩٦٢-٢-٧٢١١١١١ فاكس: ٩٦٢-٢-٧٢١١١٢١ اربد- الأردن
Tel:962-2-7211111 http://graduatestudies.yu.edu.jo Fax.962-2-7211121 E-Mail:graddean@yu.edu.jo Irbid-Jordan

ملحق (5)

الجمهورية اليمنية
وزارة التربية والتعليم
مكتب التربية والتعليم – تعز
شعبة المناهج والتوجيه
إدارة التوجيه التربوي



الرقم (
التاريخ / /

الأخ / مدير إدارة التربية والتعليم بمديرية .... المحترم

الأخ / رئيس قسم التوجيه التربوي بالمديرية المحترم

تحية طيبة وبعد ،،

قادم إليكم الباحث / محمد حاتم سعيد سيف ، الملتحق ببرنامج الدراسات العليا (شعبة قياس وتقويم) لجمع المعلومات والبيانات الخاصة ببحثه الموسوم " مستوى معرفة المشرفين التربويين بمبادىء بناء الاختبارات التحصيلية في محافظة تعز " وتطبيق أداة البحث ، لذا يرجى منكم التعاون مع الباحث وتسهيل مهمته ، ويكون ذلك بتوجيهاتكم للموجهين ذو العلاقة بالتعاون معه .

وتقبلوا خالص التحية ،،،

مهدي علي عبد السلام
مدير مكتب التربية والتعليم

ABSTRACT

Saif, Mohammad Hatem Saeed. "The Level of Supervisors' Knowledge of Constructing Achievement Test Principles in Taiz Governorate". Master of Education Thesis, Yarmouk University, 2008. (Supervisor: Dr. Ahmad Y. Qawasmeh)

This study aimed at identifying the Supervisors' knowledge of constructing achievement test principles in Taiz governorate - Yemen, and the effect of independent variables (experience, majority and place of work) on the dependent variable, specifically: the Supervisors' knowledge of constructing achievement tests principles.

This study aimed to answer the following questions:

1. What is the level of Supervisors' knowledge of constructing achievement test principles in Taiz governorate?

2. Are there significant differences at (0.05) in the level of Supervisors' knowledge of the principles of constructing achievement tests principles due to their experience, place of work, majority, or the interaction between variables?

The population of the study consisted of (971) supervisors (males and females) distributed on (24) educational directorates, in the school year (2007 – 2008). The sample of the study consisted of (296) supervisors (males and females) chosen randomly from (10) educational directorates. The study used a multiple choice test to measure the supervisors' knowledge of constructing achievement test principles, consisted of (60) items.

The study results revealed that Supervisors' knowledge of constructing achievement test principles was less of the educational acceptable level (80%). The mean

was (50.59%) for test as a whole , the section relating to scoring tests ranked the highest (59.16%) , whereas the section relating to test analysis and interpreting results was the lowest (39.29%). Also, the result indicated that there are no significant differences at (0.05) in Supervisors' knowledge level due to study variables or the interaction between them, except in applying and administrating tests

The researcher recommends conducting in-service training workshops in the field of measurement and evaluation, specifically: in construction achievement tests, as well as conducting more studies about supervisors' knowledge of the principles of constructing achievement tests in different Yemeni governorates.

Key Words: Achievement tests, Test Constructing Principles, Scientific Subjects, Literary Subjects and Supervisors.